



EL SER Y EL ACTUAR TRANSFORMADOR

PARA CAMBIAR LA CONVERSACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

En su último libro, ***Pedagogía de la indignación – cartas pedagógicas y otros escritos***, Paulo Freire declaró: «La denuncia y el anuncio, realizados críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos.»

La denuncia de la realidad y el anuncio de nuevos horizontes están presentes en las voces del libro ***El ser y el actuar transformador – para cambiar la conversación sobre la educación***, realizado por el programa Escuelas Transformadoras Brasil, una iniciativa de Ashoka en colaboración con el Instituto Alana.

Una nueva legislación para la educación rural, la reestructuración de todo un barrio, el replante de árboles que se iban a talar. Estos y otros ejemplos demuestran que la escuela es el espacio privilegiado para educar a las personas comprometidas con la transformación de la realidad.

¿Qué tienen en común las quince escuelas que se presentan aquí con las demás escuelas brasileñas y cómo protagonizan una nueva comprensión de la educación en su territorio y en el país? En este libro, los relatos de esas experiencias cobran vida en la voz de estudiantes, educadores, familias, líderes comunitarios, pensadores y profesionales de la educación.

En los cuatro capítulos que lo integran, se provoca al lector a reflexionar sobre el papel de la educación ante los desafíos sociales, económicos, políticos y culturales; sobre los caminos que se han encontrado para superarlos y las transformaciones que se vienen logrando.

El primer capítulo es la transcripción de la charla ***¿De qué educación estamos hablando?***, que contó con la participación de cuatro mujeres: Ana Lucia Villela, Anamaria Schindler, Natacha Costa y Ana Elisa Siqueira. El capítulo 2 reúne voces de estudiantes y artículos sobre capacidades transformadoras firmados por cuatro invitados, inspirados en esas voces: ***Empatía***, por Mary Gordon; ***Protagonismo***, por Flavio Bassi; ***Creatividad***, por Wellington Nogueira, y ***Trabajo en equipo***, por Manoel de Andrade. El capítulo 3 presenta las motivaciones, trayectorias e historias de quince escuelas. El último capítulo revela los impactos de una educación transformadora.

Una invitación para que el lector se acerque a conversaciones diferentes sobre la educación y sueñe con nuevos mundos donde todo estudiante, todo educador, toda comunidad, puedan ser agentes de transformación.

Antonio Lovato y Raquel Franzim

Organizadores



**ESCUELAS
TRANSFORMADORAS**

EL SER Y EL ACTUAR TRANSFORMADOR

PARA CAMBIAR LA CONVERSACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

1ª edición | São Paulo | 2017



ÍNDICE

El Programa Escuelas Transformadoras	06
Presentación	08
Prólogo	11
CAPÍTULO 1 ¿De qué educación estamos hablando?	18
CAPÍTULO 2 Nosotros somos parte de la escuela. Al fin y al cabo, somos los estudiantes	40
CAPÍTULO 3 Escuelas transformadas y transformadoras	78
CAPÍTULO 4 Acción que se derrama	140
Ficha técnica	164
Comunidad activadora del Programa	166
Agradecimientos	167



ESCUELAS TRANSFORMADORAS

El Programa Escuelas Transformadoras es una iniciativa de Ashoka, organización global que congrega a emprendedores sociales de diversas partes del mundo. Fruto de la creencia de que todos podemos transformar la sociedad, el programa concibe a la escuela como un espacio privilegiado para brindar experiencias capaces de formar sujetos con sentido de responsabilidad hacia el mundo. Niños y jóvenes aptos para asumir un rol activo ante los cambios necesarios en distintas realidades sociales, amparados en valores y herramientas como la empatía, el trabajo en equipo, la creatividad y el protagonismo.

El programa nació en Estados Unidos en 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 arrancó en septiembre de 2015, en realización conjunta con el Instituto Alana. Hasta la fecha de lanzamiento de esta publicación, las escuelas reconocidas por el programa ya habrán ascendido a 18.

Tras un minucioso proceso de reconocimiento, las escuelas son invitadas a sumarse a una comunidad que reúne a diversos profesionales con la visión compartida de que todos podemos ser agentes de transformación. Forman parte de este grupo periodistas, profesores universitarios, representantes del poder público y del tercer sector, especialistas y artistas.

Esta comunidad activadora considera a niños y jóvenes bajo el prisma integral del desarrollo, en que cuerpo, emoción y razón son elementos inseparables, todos igualmente fundamentales para la constitución de personas libres, independientes y capaces de relacionarse y actuar sobre el mundo de forma más empática. Las experiencias y trayectorias de las escuelas y demás integrantes de la comunidad del Programa Escuelas Transformadoras inspiran y ayudan a ampliar la demanda social por este tipo de educación.

Al reconocer, promover y conectar Escuelas Transformadoras, entre sí y con comunidades más amplias, buscamos contribuir a que los equipos de

esas escuelas se posicionen como líderes de una profunda transformación en el escenario educativo del país.

En forma conjunta con esa comunidad, Ashoka y Alana aceptaron el desafío de compartir un mensaje común: la educación, en varias partes del país y del mundo, está cambiando.

Más que crear o difundir nuevos programas o currículos, hablamos de luchar por un cambio de mentalidad y visión respecto a la educación. De crear y promover juntos un nuevo marco de referencia para la educación y la vida de la gente en sociedad.

En este sentido el programa promueve charlas y debates, organiza publicaciones, interconecta y fomenta el compromiso de cada comunidad activadora con sus aliados, que pueden ser entidades públicas, facultades o medios periodísticos; y junto con otros foros y movimientos, refuerza y difunde su mensaje a la sociedad.

Acerca de Ashoka



Ashoka es una organización social global fundada en 1981 que congrega a más de 3.000 emprendedores sociales distribuidos por 84 países. Busca colaborar en la construcción de un mundo en el cual «Todos podemos ser agentes de transformación» (*Everyone a Changemaker*), donde cualquier persona tenga oportunidad de desarrollar y aplicar las habilidades necesarias para solucionar los principales problemas sociales que actualmente enfrentamos.

Acerca del Instituto Alana



El Instituto Alana es una organización social sin fines de lucro, que pone su foco en iniciativas que busquen asegurar las condiciones para una vivencia plena de la infancia. Creado en 1994, desde 2013 el Instituto Alana solventa sus actividades con la renta generada por un fondo patrimonial. Asume como misión «honrar al niño».

PRESENTACIÓN

En 2014, cuando el programa Escuelas Transformadoras llegó a Brasil, la pregunta más frecuente de educadores, estudiantes y profesionales del tercer sector con quienes dialogábamos era si su objetivo era mapear las escuelas innovadoras.

Para nosotros, el proyecto de las Escuelas Transformadoras jamás se planteó como defensor de la bandera de la innovación –al menos no de la forma como la sociedad en general la entiende–, es decir, no buscaba discutir las herramientas tecnológicas impulsoras de la post-modernidad y la vida de las escuelas.

Las escuelas están conformadas por estudiantes, educadores, gestores y la comunidad en la cual están insertas, así que, al hablar de Escuelas Transformadoras, hablamos de personas. La transformación que nos interesa mostrar deriva de la potencia de actuar a partir de las relaciones en la comunidad escolar, que se hace cargo de crear un ambiente en el que todos puedan protagonizar la transformación de la realidad con vistas al bien común.

Muy pronto entendimos que hacía falta mostrar por qué algunas escuelas podían considerarse transformadoras y qué habían hecho para convertirse en un referente de su comunidad. Más que discutir conceptos, había que dar visibilidad a los desafíos a los que cada equipo se enfrentaba y a los caminos que construían para superarlos, para que así, otros movimientos de transformación en escuelas, territorios y políticas públicas de educación pudieran también ser transformados y transformadores.

Empezamos entonces a analizar y visitar las escuelas –diez, en un primer momento–. Ese número inicial, después de un año ya había ascendido a quince, y luego habría de llegar a dieciocho, continuando aún en aumento. Conocimos sus historias, sus desafíos y las sendas que construyeron. Estrechamos vínculos con las comunidades y, lo más importante, promovimos el intercambio de conocimiento entre los líderes de distintas escuelas.

En paralelo a la labor de reconocimiento y construcción de esta red, invitamos al debate a otras personas –empreendedores sociales, comunicadores o expertos– que, aunque no actuaran ligadas a ninguna escuela en particular, pudieran contribuir al despliegue del programa, es decir, a transformar los planteos acerca de la educación en el país.

Todos juntos formaron una comunidad más amplia, que llamamos Comunidad Activadora. Creemos que es la suma de esfuerzos y actitudes lo que permite transformar la realidad social de forma efectiva. Como un guijarro que se arroja en medio de un lago, su impacto activa ondas que se expanden poco a poco, hasta alcanzar la orilla. Algo que empieza en pequeño, pero cuyo alcance puede llegar a ser inconmensurable.

Empezamos a pensar en esta publicación durante el tercer año del programa, cuando observamos claramente que había llegado el momento de difundir el mensaje a toda la sociedad, de buscar nuevas alianzas y profundizar las estrategias para incidir en la política educativa brasileña. A la vez, iban asomando en el contexto político nacional discusiones en torno a la nueva Enseñanza Media y la Base Nacional Común Curricular, además de iniciativas equivocadas como el proyecto de ley conocido como «Escuela sin Partido». ¿Cómo no manifestar, desde la perspectiva de quienes vivimos el día a día escolar, una posición sobre estos y tantos otros asuntos que afectan la vida de todos y cada uno de nosotros?

Reconocemos que un grupo de quince escuelas podrá parecer escaso, al considerarse un universo de más de 180.000 establecimientos, entre públicos y privados. Lo que no debe minimizarse es el impacto de estas escuelas en la vida de miles de niños, jóvenes, familias, educadores, empleados, técnicos de secretaría, agentes comunitarios y en la población de su entorno. No es pequeño el movimiento que pueden disparar en las demás escuelas del país.

En este sentido, nada mejor que una publicación que incluya no solo nuestras voces en calidad de narradores, sino también las de diversos actores de la comunidad escolar, gestores, expertos y comunicadores.

Esperamos que, al leerla, todos quienes dialogaron con nosotros durante el primer trienio de Escuelas Transformadoras puedan reconocer ecos de su propia voz. Y a los lectores y lectoras que aún no nos conocen, que estos relatos inspiren alianzas y transformaciones: ¡Bienvenidos a la conversación!

Equipo Escuelas Transformadoras Brasil

PRÓLOGO

Durante un encuentro que a lo largo de cinco días reunió a 350 jóvenes transformadores (todos adolescentes), una chica muy menuda se sentó a mi lado en el almuerzo. Tras presentarse, se apresuró a aclarar: «Tengo 12 años» —seguramente ya estaba cansada de que la tomaran por una niña de 8—.

Le hice la pregunta más obvia en semejante contexto: «¿Cuál es tu proyecto?» Me explicó que su hermano es autista y que ella siempre se echaba a llorar cuando lo maltrataban en la escuela. «Pero ya lo hemos arreglado», dijo.

Cuando le pregunté cómo lo había logrado, me explicó: «Nos juntamos y cuando vemos que no tratan bien a algún alumno especial, pensamos qué hacer, y en seguida lo hacemos. Nunca aflojamos.»

Si estuvieras allí con nosotros, ni una única célula de tu cuerpo dudaría de su fuerza —para toda la vida—. Ella nunca temerá nada. Es una agente de transformación, y lo sabe. Había traído consigo a un grupo de compañeros.

Le hice otra pregunta: «¿Cuántos grupos de estudiantes hay en tu escuela?» (Un instituto pobre, de zona rural.) «Más de cincuenta», contestó. Algo sumamente inusual, pero que explica cómo pudo ella llegar a tener tanta fuerza.

Cuando empezó la secundaria, a los 11, ingresó en una cultura escolar signada por la visión de que «todos somos agentes de transformación», en que la norma es que cada cual tenga su propio sueño, equipo, impacto. Algo muy distinto del modelo dominante, en el cual ella se habría visto enfrentada a una serie de barreras culturales casi insalvables, que constriñen la vida de jóvenes y adultos.

Había ingresado a su nueva escuela con un problema, y todos le dijeron: «Imagínate una solución, organiza un equipo, mejora este lugar. Mira a tu alrededor, el mundo funciona así.» Mientras tanto, iba adquiriendo las habilidades del «cómo hacer» a la vez que sus compañeros la invitaban a sumarse a sus equipos o a aprovechar las soluciones que ofrecían. Ella observaba que sus amigos también estaban comprometidos con aquella sociedad del «todos somos agentes de transformación».

Lo que nosotros —estudiantes, padres, la sociedad entera— necesitamos con urgencia es que todas las escuelas, todos los programas para la ju-



ventud y todas las demás comunidades de adolescentes se conviertan a la cultura de que «todos somos agentes de transformación», para que así cualquier joven pueda desarrollar ese don.

Hoy en día, la medida definitiva del éxito en el desarrollo de las nuevas generaciones es: «¿Cuántos jóvenes de entre 12 y 16 años saben que son agentes de transformación?» Y esto solo lo podrán saber quienes hayan vivido experiencias similares a las de la joven que acabo de comentar.

¿Por qué esta es la nueva medida del éxito en el desarrollo de los jóvenes, y por lo tanto, de la educación?

Para responder a esto, debemos reconocer que el modo en el que la sociedad funciona ha cambiado radicalmente en los últimos tres siglos.

Durante cientos y cientos de años, el éxito era sinónimo de eficiencia en tareas de repetición (piénsese en cadenas de montaje u oficinas burocráticas). Cada persona adquiría las habilidades de una profesión (pongamos empleado bancario, o barbero), y luego se largaba a trabajar en un mundo compartimentado, que le permitía repetir las habilidades adquiridas por el resto de su vida.

Sin embargo, tras siglos en los que el ingreso promedio per cápita de Occidente se mantuvo estable – desde la Roma imperial hasta 1700–, de pronto el crecimiento estalló y desde entonces se ha acelerado a una tasa exponencial.

Hay una segunda curva exponencial que arranca en 1700: la de la demanda por trabajo repetitivo, aunque ahora mismo está en franca disminución. El sistema informático Watson, creado por IBM, es capaz de realizar casi la mitad de las tareas de médicos y enfermeras. La gigantesca plataforma de préstamos de Alibaba logra resultados muy importantes sin la intervención de oficiales de crédito ni gerentes; en su lugar, utiliza un algoritmo de aprendizaje automático. Y así sucesivamente.

Estos son hechos. No opiniones, ni preferencias.

Los viejos sistemas de repetición ya no funcionan. El fracaso de los modelos estandarizados está en la raíz de la incertidumbre de estos tiempos.

Hoy en día vivimos en un mundo de opuestos, de cambios constantes. Las personas, grupos y sistemas cambian y se «topan» los unos con los otros,

cada vez más rápida y ampliamente, con conexiones cada vez más universales e instantáneas (piénsese, por ejemplo, en la web). Esto también es un hecho, no una preferencia ni una suposición.

En la realidad actual, el mundo se está convirtiendo en un equipo de equipos interconectados de forma cada vez más dinámica e intrincada. Y estos equipos requieren que todos sus integrantes sean capaces de detectar rápidamente las nuevas y mejores oportunidades y organizarse en nuevos equipos para sumar sus habilidades trabajando en pos de los nuevos objetivos.

El que no tenga grandes habilidades de transformación quedará fuera del juego, marginado. Ya puede observarse el fenómeno en todo el planeta: cientos de millones de personas que, por ignorar el nuevo juego y no disponer de las habilidades requeridas, quedan excluidas de la sociedad. Y esto, comprensiblemente, les produce enojo y miedo. También lo sienten por sus hijos, cuyo futuro ven estrecharse a medida que no consiguen participar del nuevo juego.

Hace 150 años, el ritmo de los cambios se había acelerado hasta un punto en el que la sociedad necesitó que todos se alfabetizaran. Necesitaba entonces que todos estuvieran capacitados para leer carteles publicitarios, señales de tránsito y manuales de instrucción. Hoy en día, la sociedad necesita que todos sean agentes de transformación.

No se trata de una metodología de enseñanza, sino de una necesidad dictada por el hecho insoslayable de que vivimos en un mundo en el que todo cambia, donde todos debemos ser agentes de transformación para poder sumarnos al juego.

¿Qué significa esto, específicamente para los jóvenes y los niños de hoy?

Ante todo, es fundamental que los niños pequeños dominen y practiquen permanentemente, en un lenguaje muy preciso, «la convivencia basada en la empatía cognitiva para el bien de todos».

Los profetas lo han afirmado desde siempre, y hoy son los científicos quienes nos aseguran que la felicidad, la salud y la longevidad son el resultado de vivir la vida obrando con amor y respeto hacia los que nos rodean. Algo que antes se conseguía simplemente respetando costumbres y reglas.

Pero la generación actual es la primera en la que nadie podrá ser una buena persona solo por el hecho de obedecer reglas. A medida que la velocidad del cambio se acelera, y dado que debemos vivir dentro de este calidoscopio de innumerables contextos cambiantes, los aspectos de la vida que se ciñen a las reglas son cada vez más escasos. A menos que uno logre atenerse a una ética basada en la empatía cognitiva de alto nivel, hará daño a los demás y estorbará a la colectividad.

Todos nacemos con neuronas espejo y corteza cerebral. Pero solo tras un trabajo serio y constante ambos se articulan en la empatía cognitiva, que es la habilidad fundamental para la transformación. (Retrospectivamente, doy infinitas gracias a quienes, durante mis primeros años, me hicieron el bien de preguntarme siempre cómo se sentía el otro luego que yo le hiciera algo.)

Las imágenes cerebrales muestran que cuando uno simplemente siente el dolor ajeno (con sus neuronas espejo), en efecto, se activan las zonas cerebrales del dolor. Así cada cual es capaz de sentir el dolor del otro en carne propia y hacerse cargo de él.

Por otra parte, al desarrollar nuestras habilidades de empatía cognitiva, al ayudar al otro nuestro cerebro no experimenta dolor, sino un sano bienestar. Y como el que tiene estas habilidades conoce su poder de ayudar y sabe que cada gesto de ese tipo le proporciona bienestar, se mueve siempre en este sentido.

En el mundo del «todos somos agentes de transformación», y donde todos tenemos poder, es fundamental que todos estemos efectivamente comprometidos con el bien común y tengamos las habilidades para ser de hecho diligentes (y no hacer daño), tanto en relación a otros individuos como a los grupos.

Existen muchas maneras de ayudar a los niños pequeños a dominar la convivencia basada en la empatía cognitiva para el bien de todos (véase, por ejemplo, el Roots of Empathy [Raíces de la Empatía], de la emprendedora social de Ashoka Mary Gordon: www.rootsofempathy.org). Pero ¿cuántos directores de escuelas asumen como una falla propia que un alumno de segundo grado no haya adquirido esa habilidad básica tan

esencial? ¿Y qué decir si se da el caso de que ningún alumno la practique, ni dentro ni fuera de la escuela? Los niños son evaluados y recompensados según 1) la transferencia de información (notas en pruebas) y 2) no hacer alboroto en los pasillos (obedecer las reglas).

Es por ello que nuestra labor está cambiando la base de toda la sociedad. Todos debemos entender el nuevo juego y qué requiere de nuestra parte.

Alrededor de los 11 años, los niños empiezan su transición hacia la juventud. El cerebro se reorganiza. Prácticamente todas las sociedades reconocen ese cambio fundamental (como en la crisma, el bar/bat mitzvah, la ceremonia hindú de la línea sagrada, entre tantos otros ritos tradicionales).

En esa etapa es sumamente importante que todos jóvenes sean respaldados para convertirse en agentes de transformación y ejercitarse como tales —al igual que la joven que mencionamos, que cambió la forma en la que se trataba a los alumnos especiales en su escuela—.

Aunque esto resulte mucho más importante para la actual y las futuras generaciones de jóvenes, se trata de algo que desde siempre ha formado las raíces vivenciales de quienes más adelante llegan a convertirse en líderes clave. Más del 80% de los emprendedores sociales de Ashoka tuvieron una idea y la realizaron en su adolescencia. De las 430 millones de personas con perfil en LinkedIn, 360.000 declaran haber empezado alguna iniciativa durante su adolescencia.

Richard Branson lanzó una revista a los 16 y abandonó el colegio para llevarla adelante. Robin Chase organizó un club de filosofía y logró que el 10% de los alumnos se le apuntara. Sarah Toumi, becaria de Ashoka que consiguió aumentar en un 60% los ingresos de los campesinos mientras luchaba contra el calentamiento global en África septentrional, descubrió su poder a los 11 años, cuando lideró una campaña reclamando transporte escolar, para evitar que las niñas abandonaran la escuela por temor a la larga e insegura caminata. Los ejemplos no podrían ser más claros.

Ahora que se requiere que todos sean agentes de transformación, este tipo de experiencias debe estar al alcance de todos los jóvenes. Es esta la

razón por la cual los ámbitos de cultivo de la juventud (escuelas, programas juveniles, ambientes de trabajo) deben convertirse a la cultura del «todos somos agentes de transformación».

La práctica como agente de transformación encauza cuatro habilidades fundamentales e interconectadas:

1. Convivencia basada en la empatía cognitiva volcada al bien común. Esta habilidad fundamental debe desarrollarse tempranamente y articulada con las demás, para orientar y dar sentido a los propósitos del joven.
2. Sofisticado trabajo en equipo. Entrenar baloncesto ya es algo, pero construir un equipo (de transformación) en medio de muchos otros es clave para llegar a crear y liderar dentro del enorme equipo de equipos de la sociedad.
3. Nuevo liderazgo. Una sociedad de «equipo de equipos» en que «todos somos agentes de transformación», exige una forma de liderazgo muy fuerte, totalmente distinto del que prevalecía en el pasado: el liderazgo signado por «detectar, posibilitar, asegurar». Identificar una nueva oportunidad y luego reunir a la gente que pueda aprovecharla es el primer paso para conseguir que todos los miembros del equipo trabajen en colaboración para crearlo y definir su visión. Desarrollar la arquitectura sináptica más adecuada para ese equipo de equipos también permite que todos detecten la oportunidad de cambio y se empoderen mutuamente para asegurarlo.
4. Transformar. Los seres humanos estamos convergiendo en una red neuronal, caracterizada por infinitos elementos y combinaciones que cambian a velocidad y amplitud crecientes. Para ser eficaces en este mundo, detectar nuevas oportunidades y llevar a cabo el trabajo de conformar los equipos y las sinapsis necesarias, se requiere no solo la capacidad de ver y comprender esa realidad, sino también la habilidad de prever cómo será en el futuro.

Esas habilidades fundamentales no se consiguen leyendo decenas de libros. Los jóvenes deben ser agentes de transformación.

Cuando jóvenes de entre 12 y 15 años detectan un problema o una oportunidad y se sienten autorizados a imaginar una solución, se movilizan,

forman un equipo y persisten en su intento hasta lograr que su sueño –un programa de clases de refuerzo para niños más pequeños o para inmigrantes, una radio virtual, un programa de prevención del bullying...– se convierta en realidad dentro de su escuela o comunidad, este poder los acompañará de por vida.

Serán agentes de transformación, y lo sabrán.

Los demás contenidos –matemáticas, humanidades, etc.– no dejan de ser fundamentales, pero quienes no desarrollen sus habilidades transformadoras tendrán pocas posibilidades de aplicarlos.

Todo esto explica por qué nuestra sociedad debe ahora ceñirse a dos parámetros claves para evaluar nuestro desempeño como padres o maestros, y en todos los ámbitos donde los jóvenes conviven y trabajan.

El primer parámetro es: ¿Qué proporción de adolescentes, en cada franja etaria, sabe que es agente de transformación? (No lo sabrán quienes no hayan participado de este juego y experimentado tempranamente algún logro aplicando las cuatro habilidades mencionadas.) Al igual que con la alfabetización, el éxito en la enseñanza transformadora se puede evaluar comparando los resultados de este parámetro al principio y al final de cada curso.

El segundo: ¿Qué proporción de miembros de una escuela o de otra comunidad de jóvenes sabe que el éxito o fracaso de sus proyectos depende de si están o no inmersos en una cultura marcada por la consigna «todos somos agentes de transformación»?

Ambos dan una medida del cambio de mentalidad. Porque este es el reto al que debemos enfrentarnos. Lo habremos conseguido cuando los padres, al entrevistarse con el(la) director(a) de una escuela donde piensan enviar a sus hijos, pregunten entornando los ojos: «¿Cuántos alumnos aquí saben que son agentes de cambio, y hasta qué punto?» Y ambas partes sabrán cuál es la respuesta correcta.

Bill Drayton – fundador y CEO de Ashoka

CAPÍTULO 1
¿DE QUÉ
EDUCACIÓN
ESTAMOS
HABLANDO?



¿DE QUÉ EDUCACIÓN ESTAMOS HABLANDO?

Conversar sobre educación nunca resulta sencillo. Se trata de un tema complejo y amplio, que experimentamos continuamente, cada instante y durante toda la vida.

La discusión se vuelve todavía más relevante si tomamos como punto de partida el hecho de que se trata de un tema que impacta directamente sobre qué sociedad, qué país anhelamos. Por eso la educación es algo tan fundamental, abarcador y que atañe a todos y cada uno de nosotros.

A la vez, un debate tan profundo no se podría llevar a cabo de espaldas a la coyuntura actual. Es algo que se construye desde un escenario social, político y económico muy particular, que signa a Brasil en el presente. Por un lado, variadas incertidumbres de orden político, recortes presupuestarios y disminución de derechos fundamentales conquistados por la ciudadanía en las últimas décadas impactan directamente la educación. Por otro lado, asistimos a un despertar de la juventud brasileña, que marcó el bienio de 2015 y 2016 con la ocupación de escuelas en decenas de ciudades de todo Brasil, expresando la voluntad de construir una educación que le pertenezca y que de hecho la respete.

Pero, al fin y al cabo, ¿de qué educación estamos hablando? ¿Qué efectos provoca, de hecho, en las personas? Para ofrecer algunas pistas a estas preguntas tan instigadoras, proponemos un espacio abierto de discusión. Nada cerrado, nada predeterminado. Solo una charla franca, realista y motivadora con cuatro voces y miradas distintas sobre el tema.

Lo que compartimos en este capítulo es el resultado de este encuentro con grandes pensadoras, cuestionadoras y provocadoras de cambios sociales: Anamaria Schindler, copresidenta emérita y directora de Ashoka para Latinoamérica; Ana Lucia Villela, presidenta del Instituto Alana; Natacha Costa, directora de la Associação Cidade Escola Aprendiz; y Ana



Elisa Pereira Flaquer de Siqueira, directora de la Escola Municipal de Educação Fundamental Desembargador Amorim Lima.

Sus palabras reflejan la vivencia de quienes buscan cotidianamente incidir en las políticas públicas en el sentido de garantizar derechos para todos, de personas involucradas en el trabajo colectivo, que lo apoyan y que apuestan por su fuerza. A la vez, este debate plantea una serie de interrogantes sobre las múltiples «conversaciones sobre educación» actualmente en curso, dudando si no se limitarán a una visión instrumental y tecnicista de la educación, olvidando así la propia esencia de la educación como pacto social.

Cambiar el rumbo de esta conversación pasa por mirar y reforzar la educación como un espacio-tiempo privilegiado para construir relaciones en las que el sentir, el pensar, el crear y el actuar puedan estar al servicio del bien común, en la transformación de la vida de todos y cada uno.

Acompáñanos y súmate a esta conversación

Escuelas Transformadoras

Para empezar, quisiéramos hablar un poco sobre el génesis de este programa: la idea de transformación. Ante todo, ¿por qué la educación en general tiene tanta necesidad de transformarse? Y como estamos hablando de una transformación que no es solo endógena, sino que apunta también a la transformación del mundo, ¿cuál es su visión sobre el potencial transformador que la educación puede tener en la formación de personas más conscientes de su rol en el mundo?

Ana Elisa

Pienso que cuando uno entra en la escuela, tiene que salir diferente. Allí debe haber acciones políticas, posibilidades y encuentros que nos transformen, que nos mejoren. Creo que esto es sumamente importante en una escuela que se proponga como ámbito de ese proceso de transformación, en el sentido de cambio, de mejora del ser humano. En mi escuela [Amorim Lima], es muy notoria la transformación de las familias, cómo eran cuando entraron y cómo son al salir. Cuando la gente entra en la escuela y participa de su vida, se encuentran frente a una oportunidad de cambio. Esto sucede también en el conflicto. La escuela alberga toda suerte de conflictos, y creo que por eso la gente se transforma. Aprenden a escuchar, a respetar y a relacionarse consigo mismas. Creo que la educación puede hacer posible que cada persona se encuentre consigo misma y con los demás.

Ana Lucia

Entiendo que transformar también es eso. Toda relación requiere un encuentro, y cuando en efecto se realiza, ya implica una transformación. Desde el momento en el que una persona conoce a otra, ya se está transformando, porque empieza a ver y a escuchar de otra manera. En este sentido, el rol de una escuela transformadora es formar ciudadanos responsables, y esta visión debe ser compartida por todos: maestros, alumnos, padres y toda la comunidad. Y así, si se encuentran en una comunidad transformadora, es decir, que busca impactar el mundo, lograrán hacerlo en cada relación con el otro. Ningún encuentro que se produzca en una escuela así dejará de ser transformador.

Anamaria

Muchas familias deciden la vida de sus hijos apenas nacen: estudiarán en tal colegio, se harán socios de tal club, cursarán tal facultad y se recibirán de ingenieros, supongamos. Pero cuando hablamos de una sociedad de transformadores, rompemos un poco ese ciclo, que es casi un determinismo de qué será ese ciudadano. ¿Cómo imaginar a un



ANAMARIA SCHINDLER

Copresidenta emérita y directora de Ashoka para Latinoamérica. Organizó y dirigió el Instituto Arapyáú de 2008 a 2011, fundado en Brasil por Guilherme Leal. Fue copresidenta global de Ashoka de 2005 a 2008, dividiendo su tiempo entre São Paulo y Washington. Se dedicó a los derechos humanos durante más de diez años. Es miembro de varios consejos de organizaciones de la sociedad civil en Brasil e Hispanoamérica, como International Advisory Council, Fundação Dom Cabral, Fundação Avina y Conectas Direitos Humanos.

ciudadano transformador dentro de cincuenta años? Creo que será una persona crítica el cien por ciento del tiempo. Es decir, en cualquier ámbito en que esté, sea la escuela, la familia o con sus amigos, siempre se verá, se autoidentificará como un proponente de cambios, y será parte de los cambios que proponga. Me pregunto qué cambios quedan por realizar en el proceso educativo para que tengamos una ciudadanía que, de hecho, sea transformadora.

Natacha

Creo que la escuela es un agente de socialización muy importante, un espacio en el que podemos generar una experiencia emancipadora y creadora de vínculos. Sin embargo, al pensar en educación, solemos evocar la idea tradicional de escuela, ligada a la propuesta de transmisión del conocimiento acumulado por la humanidad. Esto es importante, pero lo fundamental en cualquier proceso educativo es que cada persona logre conocerse, y también se conozca en relación al otro y construya ese lugar en el mundo. Y esto depende de que se establezca un vínculo. Cuanto más fuertes sean los vínculos, y cuanto más se realice el encuentro de cada persona consigo misma a través de la construcción de un sentido colectivo, más se comprometen las personas con el mundo, más se sienten parte.

Y esto es algo que uno solo alcanza a comprender al sumarse a acciones que transforman su contexto. Por eso creo que el papel de la educación es generar esa experiencia, que es la del diálogo del ser humano consigo mismo, siempre relacionados. Y la educación será tanto más transformadora cuanto más significativa logre ser para las personas. Esto sucede en la medida en que cada persona encuentra su lugar y un sentido mayor para su propia vida.

Escuelas Transformadoras

¿Pero creen que, hoy por hoy la educación, de una manera general, ofrece esa oportunidad para que niños y adolescentes se conozcan, se relacionen consigo mismos y los unos con los otros, y propongan cambios?

Natacha

En efecto, nadie es agente de transformación si no se siente apropiado de sí mismo. Y es eso lo que la experiencia educativa puede favorecer en mayor o menor grado. Lo que observo en varios grupos de jóvenes en las escuelas es qué logran hacer con los contenidos a los que acceden, el espacio que construyen para discutir cómo pueden intervenir en el mundo. Creo que el interrogante mayor es de qué manera la vida proporciona experiencias, dentro y fuera de la escuela, para que informaciones, contenidos y experiencias se conecten para permitir que ese sujeto se sienta autónomo en relación a su historia. Lo más importante es que el sujeto se apropie y tome las riendas de su vida.

Anamaria

Creo que esto está relacionado al proceso de «autopermisión». Noto que muchos jóvenes se resisten a plantear sus propuestas por miedo al ridículo y a que el colectivo no se las acepte. Por lo tanto, para que un niño o un joven pueda ser un agente de transformación, debe empoderarse de sí mismo, proponer, formar parte, o inclusive sumarse a la propuesta del otro.

**Ana Elisa**

Creo que el autopermitirse está relacionado con las experiencias exitosas, es decir, cuánto escuchan lo que expresas, y te miran y te permiten estar presente. Pienso que hay ahí una cuestión social que discutir. Muchos niños tienen acceso a otros espacios donde pueden vivir esa experiencia, pero en general, en Brasil, la escuela es el único ámbito que puede brindarles esa posibilidad. Es la escuela la que le enseña, la que le ayuda a seguir por esta senda.

Tuve una vivencia interesante hace unos años, cuando iba a las escuelas a discutir el Consejo Escolar y los Centros de Estudiantes, y observé que los padres que participaban de estos espacios eran precisamente los que habían vivido alguna experiencia de participación importante en el ámbito escolar: fuera integrando un grupo de teatro, un diario, etc. Es decir, tenían alguna conexión con esa posibilidad de estar presente.

Por eso creo que la escuela debe de algún modo otorgar ese permiso. Porque eso lo cambia todo. Cuando uno siente que puede hablar, que su opinión vale, puede construir la escucha en relación al otro y a mí mismo. Todo esto cuenta mucho en la posibilidad de transformación. Así que la escuela actual debe garantizar ese lugar de habla, de escucha, en el que las personas se autopermitan expresar cosas que, incluso, pueden no ser tan correctas.

Es fundamental que las personas dispongan de esos espacios para poder hablar y pensar diferente. La escuela debe plasmarse sobre esas posibilidades, las personas deben permitírselas. De lo contrario, uno se calla.

Escuelas Transformadoras

Y este proceso de habla y escucha ¿está directamente relacionado con la empatía, que es, justamente, una de las cuatro capacidades destacadas por el programa?

Anamaria

Creo que en efecto estábamos hablando sobre empatía. Por un lado está ese proceso en el que uno cuestiona; por otro, la empatía, que es un proceso que respecta a los demás: uno y los demás, los demás y uno. Yo no sé cómo se aprende esto, pero uno de los factores clave de la empatía es justamente la escucha. Las hay de varios tipos, pero quizá el rol más importante de la educación sea evidenciar las posibilidades.

Creo que actualmente palabras como «consensos, acuerdos y escuchas» forman parte de un nuevo léxico en construcción. Y es este nuevo léxico



ANA LUCIA VILLELA

Licenciada en Pedagogía, con máster en Psicología de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Es una de las fundadoras del Instituto Alana y su actual presidenta. Es también consejera de instituciones del tercer sector como Conectas Direitos Humanos, Itaú Cultural, Akatu e Instituto Brincante, además de miembro de la red de emprendedores sociales de Ashoka.

lo que permite que el niño y el joven se vea allá adelante, se autoidentifique como alguien capaz de proponer transformaciones y llevarlas a cabo con otros.

Natacha

El punto central de la empatía reside en cuánto de la experiencia del niño, del adolescente y del joven, en su formación, es empática con él mismo, con quien es y con todo lo que lleva auestas. Nuestro desafío es que debemos manejarnos frente a discursos que aún se plantean en la sociedad, que ensalzan situaciones superadas y evocan «los buenos tiempos» en que el niño debía, sobre todo, atenerse al orden, al respeto y a la disciplina.

Este tipo de discurso es más bien ajeno a la empatía, porque no se toma realmente en cuenta al niño si se parte de la premisa del orden, el respeto y la disciplina. Es como si el niño no existiera. Es el guión predeterminado que comentábamos antes. No se trata de leer sobre la empatía y luego ponerla en práctica, sino de experimentarla al percibir la mirada empática del otro hacia uno.

Y yo creo que las escuelas aún viven este conflicto. Pero lo empiezan a superar cuando comprenden la idea de lo colectivo y se apropian de las relaciones, porque a partir de estas relaciones nacen muchos aprendizajes urgentes.

Ana Lucia

Noto que en el fondo estamos hablando de valores. Podemos cambiar la metodología de la escuela, su territorio, su situación... no importa, son los valores lo que tratamos de preservar. Es fundamental que la familia o el lugar donde el niño crece, cultive los valores, porque esto facilita mucho la labor de la escuela. Y esta debe seguir haciéndolo.

Ana Elisa

Pero el valor también es algo que se construye. Nosotros construimos valores y podemos ayudar a las personas a hacerlo. Muchos chicos se dan cuenta de las condiciones y situaciones desfavorables y de violencia de su propia familia y logran, de cierto modo, superarlas. Por eso es tan importante la escuela y otros lugares en que los chicos se suman a la convivencia en comunidad, en sociedad. Tuvimos el caso complicado de un alumno con varios problemas familiares, que llegó a través del Juzgado de la Infancia, y por mucho tiempo nadie lograba entablar diálogo con él. Siempre trataba de decirme algo, pero no se animaba. Hasta que un día me dijo: «¿Sabes qué pasa, Ana? Es que él [el maestro] cree que quiero ser criminal.» En ese momento, vi en él algo muy genuino y muy diferente de todo lo que podía imaginarme. En esa frase había algo muy fuerte: no quiero ser criminal, piensan que quiero repetir lo que hacen en mi familia, pero no es así. Tenemos que saber ver ese tipo de cosas y, a veces, las escuelas no están preparadas. Hay que saber escapar del determinismo.

Además es importante recordar que los conflictos que se viven en la escuela también son fundamentales, porque, por mucho que el maestro sea un agente de transformación, o deje de serlo, los chicos son distintos. Y la conexión de esa mezcla es poderosa. Lo importante es el modo en el que el estudiante ve las cuestiones que se le plantean y cómo puede crear empatía. Creo que este puede ser el gran cambio. Cuando creamos empatía, encontramos algunas respuestas. Por ejemplo, trato de entender qué está pasando, logro decir «mira, no creo en eso, creo en otra cosa, pero consigo respetarte». De cierto modo, ésa es la gran potencia, sobre todo hoy, que puede provocar un cambio de paradigma muy importante para todos nosotros. Y veo que los jóvenes tienen eso mucho más fuerte que los adultos.

Escuelas Transformadoras

¿Pero ustedes evalúan que la sociedad brasileña ve ese valor en la educación y, sobre todo, en el papel de la escuela como agente fundamental en la formación de ciudadanos críticos? ¿Cómo queda toda esta discusión ante un contexto más amplio, cuando tenemos algunas cuestiones bastantes peculiares en relación a la educación actualmente en Brasil, y mientras hablamos de autopermisismo, tenemos, por un lado, movimientos como el de la «Escuela Sin Partido» y, por otro, la ocupación de escuelas por parte de los estudiantes?

Natacha

Creo que hay que asumir que la educación en un país es un proyecto de nación. Pero desgraciadamente esta idea todavía no se ha asimilado en Brasil. Claro que la educación ocupa más espacio en la sociedad brasileña cuando se compara la situación actual con la de veinte años atrás. Sin embargo, aquí el debate sobre educación sigue muy centrado en lo instrumental, en cuestiones que nada tienen que ver con los valores, sino que tienden a lo utilitario, tradicionalista y tecnicista. Se la trata a la educación como si fuera algo de que cada cual echa mano, como comprar un coche o viajar. Y para nosotros, que creemos en la educación, ella tiene otro lugar.

Si uno observa la historia de la educación en Brasil desde 1930, ve que hubo muchos educadores disruptivos, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro y Paulo Freire, que aportaron esa dimensión de la educación como proyecto de sociedad. Pero todos los movimientos en los que se insertaban fueron reprimidos ferozmente. Por otra parte, logramos construir la Constitución de 1988 y el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA, según la sigla en portugués), y ya discutíamos política educativa de segunda generación, porque habíamos completado la de primera, que ponía el foco en asegurar el acceso de niños y adolescentes a la Enseñanza Básica.

Es decir, parecía que ya nos manejábamos sobre un entramado de derecho y ciudadanía. Pero la verdad es que, en el fondo, por más avanzados que fueran los marcos legales, no eran más que eso, marcos legales. La brasileña no es una cultura de ciudadanía. Si no logramos producir esa educación que anhelamos es porque carecemos de la ciudadanía plena, como concepción y proyecto de país. Por eso la



forma en la que la sociedad opera no se condice con lo preconizado por la Constitución. Ello explica por qué suceden estas cosas en Brasil: el desguace de las políticas públicas.

Sin embargo, hemos optado por asegurar el acceso universal –de todos los niños, adolescentes y jóvenes– a la escuela. Y precisamente por ello debemos discutir qué experiencia viven los chicos en las escuelas brasileñas. Es un punto sumamente relevante, que no podemos perder de vista. En este sentido, la escuela necesita, hoy, reconocer su papel. Debe reconocerse no como reproductora de una cultura, sino como el dispositivo que permitirá que las personas den vuelta la llave. Cuando participamos de procesos educativos transformadores, cualesquiera que sean, cuando vivimos esa posibilidad, vemos todo el tiempo esa vuelta de llave, y es hermoso. ¡Imagínate si consiguiéramos hacer girar la llave de 50 millones de estudiantes!

Ana Elisa

Creo que, más allá de todos los problemas que las escuelas enfrentan, hay una potencia del hacer. Cuando hablamos del acuerdo social que la escuela representa, esto es muy fuerte. La escuela sobrevive. Y vivimos un momento muy importante en el país, porque tenemos de un lado a los jóvenes que reclaman «queremos otra escuela» y, de otro, a un gobierno que dice «vamos a acabar con todas las políticas públicas». Y no discutimos si se trata de una política de derecha o de izquierda. La cuestión aquí es la educación como política pública. Y eso tiene otro sentido.

Siento que los jóvenes movilizados, aún cuando son pocos, están señalando precisamente a la educación como una política pública. Cuando cuestionan cómo están las escuelas, qué les posibilitan y ofrecen en términos políticos a su discusión, creo que esto es grandioso, porque nos ayuda a pensar en otra política pública. ¿Qué escuela es esa que queremos? Es una escuela donde ellos puedan conversar, una escuela de la empatía, en que las personas respeten las divergencias. Por ejemplo, dentro de las escuelas ocupadas: en varias rondas de discusión en las que estuve presente, lo que más me impactó fue el enorme respeto que se tenían los estudiantes, a pesar de sus diferencias. Creo que esto es algo muy novedoso en esta generación. Consiguen escuchar al otro de una nueva forma.

Y esto es muy importante, porque están diciendo: «Así como está, no lo queremos.» Es muy fuerte.

Ana Lucia

Yo noto que incluso van más allá del escuchar. Creo que quieren ser parte de las soluciones, algo que ha estado un tanto adormecido durante muchos años. Ahora estos chicos se levantan y dicen: «¿Cómo hago para cambiar esto? También quiero participar.»

Natacha

Yo creo que las ocupaciones de estudiantes son incluso, en cierta medida, resultado también de todo el proceso que se llevó adelante en los últimos veinte años en las escuelas y en las organizaciones sociales, de implicar a los jóvenes, a los maestros, etc. en discusiones, debates, alentando la participación. Este proceso no sucede por casualidad.

Es necesario que las personas experimenten nuevos procesos de ciudadanía en la escuela y otros espacios porque, normalmente, la experiencia de estos chicos es de negación de sus derechos. Y me refiero no solo a ciertas carencias materiales. Me refiero a que no pueden entrar en un espacio cultural sin ser observados con desconfianza, o de ir a un centro de salud y ser, de hecho, atendidos. La negativa está presente en todo, permanentemente. Por eso me parece tan importante esa mirada hacia cada uno. Es preciso que la escuela dedique esa mirada de cuidado, de atención, y le brinde experiencias de ciudadanía a cada niño.

Ana Lucia

Pero realizar esos cambios no es tan sencillo. Debe haber un compromiso, debe haber gente con mucha voluntad de que sucedan. A partir de un proyecto educativo –puede ser con niños, adolescentes, ancianos, con la familia–, es posible provocar transformaciones y hacer algo que tenga sentido en la vida de estas personas, pero da mucho trabajo. Se requiere la dedicación de muchos para que algo así se realice.

Creo que, para que nuestro sueño se realice, debe haber mucha gente de este lado, del lado de los que quieren impulsar la transformación de la sociedad.

Escuelas Transformadoras

¿Y quiénes serían, entonces, las personas que podrían sumarse a este lado?



NATACHA COSTA

Es directora de la Associação Cidade Escola Aprendiz desde 2006. Actuó como jurado del Premio WISE de Innovación en Educación en 2012 y 2013. Actualmente es miembro de la Comisión Editorial de Educación Integral en Tiempo Integral de la Fundação Joaquim Nabuco / Ministerio de Educación y Cultura y de la Red de Innovación y Creatividad en la Educación Básica. También forma parte del Programa Líderes Transformadores de la Educación, que congrega a nueve países de Latinoamérica y España, e integra la comunidad activadora del Programa Escuelas Transformadoras Brasil (Ashoka/Alana).

Anamaria

No olvidemos que la escuela es una dimensión que incluye a varias comunidades, entre ellas la de los padres. Sin embargo, el trabajo con las familias que se suele llevar a cabo en las escuelas se basa casi siempre en las actividades de los hijos. Pero de esta forma no se crean, efectivamente, relaciones diferentes. Y en una sociedad de personas transformadoras, es muy importante valorizar, legitimar y evidenciar el lugar de esas personas. Creo también que, además de los maestros, otros actores pueden aportar mucho al proceso formativo. Por ejemplo, hay muchos casos alrededor del mundo de emprendedores sociales que se acercan a las escuelas y promueven experiencias tan significativas para los alumnos que disparan auténticas transformaciones en su vida. Hay todo un conocimiento que viene desde fuera que puede ser agregado. Y esto plantea un modelo de una escuela más abierta: la sociedad dentro de la escuela.

Natacha

Me parece que no es solo la familia, sino todo el mundo. Pero el problema, en mi opinión, es que tenemos la costumbre de llamar demasiado a la gente para conversar. Y creo que hay que llamarlas a la acción. En Brasil, asociamos mucho la participación democrática a espacios como los consejos, por ejemplo. Claro que son importantes, y hay personas, incluso, que se identifican. Pero no es para todos. Entiendo que ahora necesitamos promover y asociar procesos, es decir, mecanismos de producción de referencias, de reflexión, de hacer, de experimentar, de juntarse, de crear. Creo que producir esa sociedad pasa por la experiencia y por hacer cosas juntos.

Ana Lucia

También lo creo. En algunos territorios, para algunas personas, las cosas solo cobran sentido con la acción. A veces invertimos demasiado tiempo y recursos en reuniones y debates, cuando lo más importante es que la gente viva experiencias, que haga cosas que tengan sentido para ellas. Entonces sí empiezan a entender que aquello es importante. Es con la experiencia que la gente se involucra. Y sin involucrarse, de nada vale.

Ana Elisa

Pienso que hay que trabajar en varios frentes. Puede haber un frente que se dedica al aspecto más práctico, pero también puede haber un grupo que ya está haciendo una reflexión, y entonces será importante que siga por esa senda. En nuestra escuela, por ejemplo, hubo una temporada en que convivieron varias formas de participación. Unos querían participar de forma más práctica, mientras a otros les parecía más importante estar en las discusiones del Consejo Escolar, y otros venían a la escuela solo el día en que había actividades; por ejemplo, una que se llamaba Futpizza. Creo que esto es lo que importa: sacar a la gente de su zona de confort. Lo fundamental es potenciar a las personas, salir de ese lugar que está como marcado: la única forma de participar es asistiendo a las reuniones del Consejo. Lo cual no es cierto, porque hay muchas otras maneras de compromiso.

Natacha

El cambio de realidad resulta realmente de esa combinación: de generar perspectivas y posibilidades. De hacer que la gente vea que suceden otras cosas. Es decir, tenemos incidencia en política pública, en redes comunitarias, y también la experiencia. Es una combinación de todo esto.

Escuelas Transformadoras

Hablamos aquí de una educación como posibilidad de encuentro, de transformación de sí y del otro a partir de esas relaciones. Hablamos también de formación de sujetos transformadores, capaces de mirarse a sí mismos y al contexto, y de proponer cambios. Y que todo esto debe ser experimentado y vivido en la escuela. ¿Cómo conciliar entonces esa «formación para la vida» con la necesidad de las escuelas de responder a un sistema contenidista y de rankings de evaluación?

Natacha

Creo que la cuestión no es no es solo el contenido, sino lo que se hace con él. Por ejemplo, si uno entiende cuál es el aporte formativo de las matemáticas, cómo contribuyen a la formación de ese sujeto que queremos, que es alguien capaz de producir conocimiento, críticas, entender e intervenir, entonces la disciplina cobra sentido. Así que no hay necesidad de renunciar al rol escolar de trabajar contenidos, pero debemos entender dentro de qué perspectivas esos contenidos pueden integrarse a la vida de la gente.

Ana Lucia

No hay ser humano en el mundo al que no le encante pensar y descubrir. Todos queremos saber y tratar de entender cómo funcionan las cosas. El problema es que todo el tiempo le quitamos esa posibilidad al alumno. La escuela le dice: «Espera, dentro de un rato te escucho, dentro de un rato puedes preguntar.» Pero nunca llega a escuchar a ese sujeto. No le pregunta más, no lo ayuda a crear hipótesis ni a buscar el conocimiento. Solo le da respuestas. Y ahí se termina la educación. ¿Qué gracia tiene ser educado así? Ahora, cuando uno plantea el problema al alumno, al maestro, y le da un sacudón, le hace pensar, sentir curiosidad y moverse en busca del conocimiento, se le encamina hacia la creatividad. Y es eso lo que el ser humano hace desde siempre: crear.

Escuelas Transformadoras

¿Y cómo queda el rol del maestro en estos procesos?

Ana Lucia

Yo no puedo imaginar una escuela transformadora sin maestros que conciten el interés, seguros de sí, que tengan excelentes conocimientos y sepan transmitirlos con entusiasmo, que sepan escuchar, que alienten al alumno a preguntar y a ir a por lo que quieran saber. Por eso pregunto:

¿cómo podemos tener maestros así –que son tan necesarios– si la gran mayoría no tuvo la oportunidad de vivir procesos similares, no se conoce a sí mismo, no adquirió su autopermisión, no fue a por su conocimiento? Hay que cuidar a estos maestros. Si no, ¿cómo construimos una escuela transformadora sin maestros transformados y transformadores?

Ana Elisa

Creo que debemos conectarnos con lo mejor que el educador tiene. Si es honesto en lo que cree, pienso que los chicos consiguen dar un salto de calidad.

Escuelas Transformadoras

¿Y cómo queda la relación de las escuelas con su territorio? Muchos de los proyectos innovadores y transformadores de escuelas tienen en cuenta sus realidades territoriales. ¿Cómo ven estas relaciones? ¿Qué educación necesitamos para el territorio?

Natacha

Esa dimensión del territorio tiene varios aspectos, pero hay dos sobre los que me parece importante reflexionar. Un punto interesante es el que pensar es que constituimos la idea de escuela como algo que se sostiene por sí misma, como si fuera indiferente que esté aquí o allí. Es decir, tiene su objetivo y listo, no importara dónde esté. Lo cual es una tremenda mentira, porque sí importa, y en razón de varios motivos. El más importante es entender con qué comunidad la escuela habrá de relacionarse, considerando que se establece necesariamente sobre las relaciones de convivencia, con las personas que viven en determinado lugar, que tienen una historia, etc.

Esto tiene mucho que ver con la manera como se elaboró la política educativa en Brasil. Tuvimos, en veinte años, un proceso de universalización muy rápido y vertiginoso. Y para concretarlo construimos escuelas por todas partes, con políticas masificadas y estructuradas desde arriba hacia abajo. Tenemos edificios escolares idénticos desde el sur de Bahía a Campo Limpo, en la zona sur de São Paulo. Y esto no es casual. Por mucho tiempo, el FNDE [Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación] solo financió la construcción de un determinado modelo de escuela. Y así se fue plasmando una forma de ser escuela muy apartada del contexto de los que viven en el entorno.





ANA ELISA PEREIRA FLAQUER DE SIQUEIRA

Es pedagoga y actúa en la red municipal de educación de la ciudad de São Paulo. Se desempeñó como maestra, coordinadora pedagógica y desde hace más de veinte años está al frente de la dirección de la Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima.

Necesitamos, profundamente, territorializar la política educativa. Cuando se habla de rebajar los muros de las escuelas, no se trata de un arrebato poético, porque la escuela y su proyecto, su manera de constituirse, deben estar muy conectados con quienes están a su alrededor, con las personas a las que su proyecto está destinado. Uno no establece vínculos con gente que no se reconoce de verdad, genuinamente, ni con gente que no se dispone a conocer. Lo mejor para los jóvenes es ser reconocidos, y lo son cuando se tiene en consideración el lugar donde viven.

Otro aspecto, este ya más ambicioso, radica en plantear la escuela como agente de transformación del territorio. Se conocen grandes experiencias en este sentido, sobre todo en zonas rurales, donde la escuela se constituye en un polo de producción de conocimiento y desarrollo local.

Ana Elisa

La cuestión del territorio es particularmente interesante en Amorim, porque en esa escuela recibimos a alumnos de toda la ciudad de São Paulo. Muchos vienen de muy lejos, porque sus padres quieren que estudien allí. Así que tenemos el desafío de buscar esa apertura, de pensar en las varias realidades de los alumnos, en sus distintas formas de ser.

Hemos hecho el ejercicio de ver a la escuela como un lugar en el que cada uno puede pensar en su territorio al mismo tiempo que piensa en el todo. La escuela se convierte así en un espacio que permite esa convivencia de personas de realidades diferentes, que se juntan y dialogan.

Natacha

Hay un aspecto importante que considerar en esta discusión: que reconocer las condiciones de vida no significa limitar a las personas a esa realidad; es un punto de partida. El problema es que las políticas públicas tienden a dejar a la gente en el lugar donde están. Pero la ciudad, como espacio de aprendizaje, también ofrece la posibilidad de acceder a otros territorios y de apropiarse de todos ellos.

Escuelas Transformadoras

Según ese punto de vista, entonces, la escuela es un lugar de encuentro y de posibilidad de vivir la diversidad, ¿no? Porque en su ámbito, personas muy distintas tienen la oportunidad de estar juntas.

Ana Lucia

Por eso necesitamos asegurar el lugar de esa escuela, que es el espacio en el que las personas se encuentran, de lo colectivo. Y esos encuentros, extremadamente diversos, son maravillosos.

Natacha

Y aún en la homogeneidad, en ambientes que no son tan diversos, la diferencia también está presente, porque cada niño es único, y eso es fantástico. La convivencia es fundamental. Lo que debemos discutir es qué espacio es ése y qué calidad de convivencia es la que promovemos en la escuela.

Ana Elisa

No podemos olvidar que en este espacio también surgen las adversidades, que también son muy importantes. No son lo que uno quisiera, pero ocurren, y uno tiene que aprender a manejarlas. Esto es muy formativo. Esa es la historia de la educación: cómo hacer posible que las personas estén ahí, relacionándose, para poder superarlas juntas.

Escuelas Transformadoras

¿A ustedes les parece que las escuelas y los maestros están preparados para vivir esas diferencias en el espacio escolar?

Natacha

Los jóvenes están señalando un aspecto interesante de la diversidad. En algunas ocupaciones de escuelas que visité, los alumnos cancelaron la separación de los baños entre femenino y masculino, por ejemplo. Y una de las jóvenes decía así: «No entendemos por qué debe haber esa separación. Si confiamos unos en los otros, ¿cuál es el problema?» Lo que me pareció más interesante en esta declaración es el valor de la confianza que conlleva. Es algo que está integrado a la forma en la cual los jóvenes se relacionan hoy. Parte de esta generación nos está mostrando una nueva manera de encarar las cosas que ya ha asimilado, y la vive de forma muy coherente.

Hoy hay una serie de valores tensando las estructuras, incluso a las escuelas, que se sienten muy presionadas. Vemos al maestro que se formó

como sujeto y como profesional para desempeñar un determinado rol, y ahora debe desempeñar otro. Pero no tiene en dónde anclarse, porque su experiencia no le aporta los elementos necesarios.

Necesitamos urgentemente invertir en el maestro como sujeto, como ser humano, permitir que él también tenga experiencias diversas. Debe vivir lo colectivo, frecuentar el teatro, ir al cine y estremecerse con esas experiencias. De lo contrario, ¿cómo podrá crear esas experiencias con los estudiantes, si él mismo nunca las vivió?

Ana Lucia

Muchos proyectos sociales consiguen hacerlo posible para los educadores. ¿Pero cómo asegurarlo como política pública, para que los maestros puedan tener la oportunidad de vivir otras cosas y desarrollar una nueva mirada?

Natacha

Creo que hoy es necesario tomar algunas decisiones en políticas públicas y dirigir los recursos hacia acciones como estas, por ejemplo, que realmente determinarán una diferencia en la vida de los maestros. Lo que pasa es que hoy vemos al maestro como un profesional al que debemos instrumentalizar cada vez más para la docencia, y no lo miramos como a un sujeto. Cuando empezamos a mirar al maestro como un sujeto, él podrá, a su vez, mirar al alumno de esta forma.

Escuelas Transformadoras

Teniendo en cuenta todo lo que conversamos aquí, ¿cuál sería la apuesta por la educación en los próximos años? ¿Qué esperan ustedes del futuro? ¿Cómo puede contribuir cada uno?

Natacha

Creo que respaldar la educación brasileña, en efecto, como derecho fundamental y, por lo tanto, como prioridad en el ámbito de las políticas públicas, requerirá de nosotros un gran esfuerzo como sociedad, especialmente de la sociedad civil organizada. La confrontación de concepciones y la deconstrucción de pactos importantes, como el Plan Nacional de Educación, ponen en riesgo los progresos indiscutibles en este campo. Creo que es cada vez más importante que afirmemos y reafirmemos los valores de la democracia, de la ciudadanía y de la participación en cada una de nuestras prácticas. Y que nos mantengamos unidos y firmes en la lucha por una educación transformadora para todos y todas, sin excepción.

Ana Maria

Además de apostar por la educación, debemos apostar por la sociedad humana. Y rediseñar varios sistemas que necesitan ser actualizados. Por ejemplo, sabemos que es urgente rediseñar los sistemas de educación para que se adapten a las exigencias del mundo moderno. Se reconoce cada vez más que el mundo de hoy está signado por el cambio, por la complejidad y por la hiperconectividad, y que los sistemas educativos se están rezagando en la tarea de desarrollar en los jóvenes las habilidades fundamentales para prosperar en el mundo y hacer de él un lugar mejor.

Esta nueva apuesta se basa en la construcción de relaciones con personas que pueden pensar distinto –que pueden ver el mundo de una manera muy distinta, que vienen de una especialización disciplinaria diferente–. El éxito se deberá medir con saber si uno es capaz de colaborar y conectarse con personas muy distintas. Se requiere la capacidad de ver el mundo a través de diferentes lentes, apreciar diferentes sistemas de valores, respetar diferentes culturas.

No seremos solo tolerantes, sino también empáticos. No solo cumpliremos órdenes, sino que cocreamos los planes y las acciones en equipo. Y nos identificaremos como ciudadanos que proponen transformaciones en la sociedad.

Ana Lucia

Creo que la gente está cambiando. A pesar del montón de cosas retrógradas que están sucediendo, como levantar muros, plantear escuelas apartidarias, etc., veo un movimiento maravilloso de personas más abiertas, participativas y comprometidas. Hago mi apuesta por la humanidad, y es que año tras año, los niños llegan al mundo más provocativos, más interesantes, más transformadores... Esto desestabiliza el sistema instalado y me llena de optimismo.

CAPÍTULO 2
NOSOTROS SOMOS
PARTE DE LA ESCUELA.
AL FIN Y AL CABO,
SOMOS LOS ESTUDIANTES.



Una frase que sirve de título a este capítulo es de Karoline da Silva Oliveira, alumna del primer año de Enseñanza Básica de la **Escola Comunitária Luiza Mahin**, de Salvador, Bahia. Puede parecer un truismo, pero no siempre se la toma en serio y se la introduce en las conversaciones sobre educación.

Y para cambiar el rumbo de la conversación y respaldar a esa voz, en diciembre de 2016, nos conectamos en tres videoconferencias con alumnos de las quince escuelas brasileñas que forman parte del Programa Escuelas Transformadoras.

En cada encuentro, conversamos durante dos horas con grupos de niños, jóvenes y adultos de cinco escuelas, reunidos por franjas etarias.

Desde la Enseñanza Básica hasta la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), desde Ceará hasta Rio Grande do Sul, estos estudiantes nos relataron sus experiencias escolares y pudieron escuchar las de sus pares.

Entre acentos melodiosos y realidades muy distintas, el encanto por la vida escolar se dio a conocer hilvanado por la posibilidad de una escuela en la que están garantizados el afecto y la diversidad.

Una escuela en la que los alumnos se sienten a gusto, son acogidos y realmente se reconocen transformados por estar allí. Marina Cartum, 14 años, estudiante del noveno año de Enseñanza Básica del **Colégio Equipe**, de São Paulo, ofreció una buena síntesis de este sentimiento: «Creo que hoy soy lo que soy porque estoy allí. Si pienso así, a mi modo, es porque ese espacio me permitió transformarme. Es más de lo que fui pensada para ser.»

Una convicción compartida también por Adriele de Jesus Lima, 16 años, alumna del octavo año de Enseñanza Básica de la **Escola Rural Dendê da Serra**, de Serra Grande, Bahia: «Creo que mi escuela es transformadora porque ahí no aprendemos solo a leer y a escribir. Aprendemos a aprender. Aprendemos conceptos para la vida. Amar al prójimo, respetar al otro. Aprendemos varias cosas para ser mejores personas al salir de la escuela. Creo que la escuela no está hecha solo de libros. Está hecha de padres, alumnos y maestros.»

En las charlas, tratábamos de entender cómo se trabajaban las capacidades –empatía, trabajo en equipo, creatividad y protagonismo– y se las incorporaban a la perspectiva de los estudiantes. Sin utilizar estos nombres o conceptos predefinidos, exploramos el universo de las

percepciones de su día a día escolar. Y la respuesta fue profunda y a la vez sencilla, en la mejor acepción de sencillez, planteando cuestiones fundamentales, humanas.

Los estudiantes hablaron sobre procesos de aprendizaje, prácticas religiosas, cuestiones ambientales, modos y dificultades de actuar en grupo, ejercicios de resolución de problemas. Jóvenes y adultos nos contaron sobre las discusiones políticas en la escuela, sobre la convivencia con diferentes orientaciones sexuales, proyectos de vida. Escuchamos testimonios, relatos, confesiones, risas, e incluso una melodía repentista sobre el momento político de Brasil, en la voz del Sr. Francisco Miguel da Silva, alumno del **Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo**, de São Paulo.

A ti, lector(a), te ofrecemos una preciosa selección de relatos, y también de textos de pensadores que, inspirados por esas voces, también aportan su contribución, en diálogo con los testimonios de los estudiantes, que seguramente generan nuevos temas.

Como en las buenas conversaciones –y en la propia vida–, los temas son complejos y se entrecruzan. La empatía y el protagonismo, el trabajo en equipo y el protagonismo, la empatía y el trabajo en equipo, la creatividad y la empatía. Sus palabras dicen mucho y nos revelan que la fuerza motriz está en la capacidad de escuchar y acoger al otro, en articular ideas y pensamientos a partir de la constitución del individuo y de su capacidad de reconocer la diferencia y, así, conectarse y transformar el mundo.

Y para todo eso existe la escuela.



Hacemos una votación en el aula y elegimos qué queremos estudiar. Tenemos clases normales, pero también proyectos de clase. También preparamos seminarios, que son buenísimos. Es bárbaro porque les contamos a los padres o a los visitantes [la materia de estudio]. Y así, hasta los grandes aprenden con nosotros.

Gabriella Monnerat, 11 años, alumna del quinto año de Enseñanza Básica de la Escuela Municipal (EM) Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, en Teresópolis (Rio de Janeiro)

En mi escuela también trabajamos por proyectos. Cada dos semanas elegimos uno. Al principio, siempre hay un consenso y decidimos cómo vamos a trabajar con lo que elegimos. Antes de empezar a investigar, cada uno comparte lo que ya sabe sobre el tema. Me parece importante para confiar más unos en otros.

Davi Scheid, 10 años, alumno de quinto año de Enseñanza Básica de la Escuela Amigos del Verde, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul)

Es muy interesante escuchar y respetar la opinión de los demás. Porque un tendrán que escuchar la nuestra. Trabajamos las diferencias discutiendo. Lo mejor es siempre buscar un consenso entre todos.

Gabriella Monnerat, 11 años, alumna del quinto año de Enseñanza Básica de la Escuela Municipal (EM) Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, de Teresópolis (Rio de Janeiro)

Lo que aprendemos durante la semana, lo llevamos a casa. Aplicamos el conocimiento en nuestra localidad y compartimos todo con la comunidad. Sabemos las dificultades que hay en la zona rural.

Iraci Helena do Nascimento, 38 años, alumna de agroecología del Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), de Glória do Goitá (Pernambuco)

Me gusta mucho esta escuela, porque puedo bailar, cantar, y acá elegimos las cosas que vamos a hacer.

Kauame Ribeiro Guimarães, 6 años, alumna del primer año de Enseñanza Básica de la Escola Comunitária Luiza Mahin, de Salvador (Bahia)

Tenemos lo que llamamos de Grupo de Responsabilidad. Cada grupo cuida un espacio de la escuela. Y también tenemos reuniones de padres, donde los alumnos participamos. Con los Grupos de Responsabilidades, una temporada cuidamos el laboratorio, otra el baño. Cada grupo cuida un espacio. Cuida en el sentido de organizar. Todos participamos de todo.

Laura Toledo, 13 años, alumna del séptimo año de Enseñanza Básica de la EMEF Desembargador Amorim Lima, de São Paulo



EMPATÍA, *por* Mary Gordon

¿Cómo reconocer una Escuela Transformadora? El brillo en los ojos de los chicos testimonia su compromiso pleno de sentido, y las sonrisas que uno ve por los pasillos cuentan una historia de inclusión y de vínculo. Me he pasado la vida haciendo preguntas a los chicos. No el tipo de preguntas que tienen una respuesta fáctica, sino las que conversan con sus sueños, con sus preocupaciones y sus temores. Por ejemplo: «¿Cuándo te sientes más solo?» Muy a menudo, la experiencia de los chicos en la escuela trae la impronta de la competencia, lo que los impulsa a buscar la respuesta que creen que el maestro espera escuchar. Durante los primeros dos o tres años de vida, los niños se la pasan haciendo preguntas. Por desgracia, esa curiosidad en general se desvanece cuando el niño ingresa en la escuela formal, ahogada por la obediencia que se le suele exigir. En este libro, las voces de los chicos no hablan de obediencia, sino que se hacen eco de valores como democracia, inclusión, diversidad, confianza y respeto a las diferencias.

En las aulas de Roots of Empathy [Raíces de la Empatía], todos los monitores están capacitados para impulsar el aprendizaje de los alumnos con preguntas auténticas. Es decir, todas están relacionadas a la experiencia individual de los chicos y les alientan a reflexionar, imaginar y maravillarse. El monitor no elogia el aporte de cada alumno, solo reconoce o repite lo que dice. Cuando los chicos se dan cuenta de que sus respuestas no serán juzgadas con alabanzas o críticas, todos se sienten involucrados, incluso los más tímidos o que se sienten rezagados. Estudios demuestran que lo más importante en el aprendizaje es un(a) bueno(a) maestro(a). Sin embargo, creo que aún más importante es que haya una buena relación con el(la) maestro(a). Podemos olvidar lo que nos enseñaron en la escuela, pero jamás olvidaremos cómo nos sentíamos. Los neurocientíficos han demostrado que los bebés y los niños pequeños aprenden a través de las relaciones. Creo que aprendemos a través de las relaciones durante toda la vida, pero el aprendizaje en las escuelas suele ser solitario, basado en pantallas, competitivo. La empatía florece dentro de las Escuelas Transformadoras cuando los niños establecen relaciones a través de la solución compartida de problemas. Podemos esperar que en el futuro exista el liderazgo empático, cuando los niños de hoy se impliquen en fomentar la empatía dentro de sus propias escuelas.



Al reunirse para identificar un problema o responder una pregunta, como podemos ver en sus relatos, los alumnos de las Escuelas Transformadoras aprenden la capacidad crucial del respeto, ya que escuchan el punto de vista de cada uno y tratan de incluir todas las opiniones en busca de un consenso. En el programa Roots of Empathy, el currículo ofrece a los estudiantes muchas oportunidades para construir consensos, y tal como sucede en las Escuelas Transformadoras, el aula se convierte en una democracia participativa. A diferencia de muchas experiencias escolares en que los chicos no se sienten respetados y a menudo experimentan vergüenza o humillación, los chicos de las Escuelas Transformadoras son tratados con dignidad y tomados en serio. En estas escuelas, la valorización de la empatía nace de la colaboración. Los chicos tienen la oportunidad de planificar en grupo, fijándose en el aporte de uno y respetando las diferencias. Desgraciadamente, muchas escuelas siguen operando a base de mandar y retar, sin dejar tiempos suficientes para la creatividad, la imaginación, los sueños, la experimentación y el juego. La escuela es mucho más que ladrillos y cemento, mesas y computadoras. Las Escuelas Transformadoras son ámbitos de aprendizaje, de amor, espacios donde florecen los derechos humanos y la responsabilidad social.



En las Escuelas Transformadoras, donde la empatía es el aire que se respira, los chicos son alentados a construir consensos, en vez de competir para superar a los demás. Utilizar la competencia como herramienta de aprendizaje es contraproducente. La medición de logros académicos es un campo en expansión, pero a menudo lo que realmente importa es mal medido o infravalorado. Tomar la empatía como piedra angular de la enseñanza permite que los chicos se desarrollen en lo social y emocional a la vez que mejoran su receptividad al aprendizaje cognitivo. Cuando las Escuelas Transformadoras se organizan en torno a las ideas de los chicos y los ayudan a aprender cómo resolver los problemas en grupo, ellos desarrollan habilidades que aplicarán en sus vidas públicas y privadas.

Hay fuertes sinergias entre las aulas de Roots of Empathy y los valores de las Escuelas Transformadoras. En Roots of Empathy, un bebé del vecindario en su primer año de vida asiste, junto con sus padres y un monitor de la comunidad, a una de las aulas a lo largo de todo un año. Los niños desarrollan empatía a medida que se les guía en la observación de los sentimientos y necesidades del bebé. A medida que aprenden a nombrar los sentimientos del bebé, tienen la oportunidad de hablar de sus propios sentimientos y comprender los de sus compañeros. Al percibir la humanidad del bebé y su vulnerabilidad, los niños perciben su propia humanidad y la de los demás. No sorprende que las agresiones y el bullying disminuyan a medida que los niños comprenden que lo que hierde mis sentimientos también podría herir los suyos. Para ser una agente de transformación, uno debe tener autoempatía. La empatía es el faro en la búsqueda de vínculos con los demás.

Permítanme terminar con una pregunta al alumno José Pedro Rebello, del octavo año de la **Escola Vila Verde**. José, ¿cómo crees qué podemos conservar nuestra humanidad, cuando la tecnología avanza de tal forma que muy pronto los robots y la inteligencia artificial auxiliarán en el cuidado de los ancianos?

Mary Gordon

PhD en Derecho y miembro del Orden de Canadá, Mary es fundadora y presidenta de Roots of Empathy, organización creada en 1996, en Toronto, Canadá. La organización tiene como misión construir una sociedad de cuidado y pacífica para el desarrollo de la empatía en niños y adultos. www.rootsofempathy.org.

En mi escuela, los chicos participamos de todo. Hay un grupo que se ocupa del diario y de la radio. En la asamblea, conversamos sobre lo que está mal y cómo mejorar la situación. Entonces lo pasamos al diario, entrevistamos a la directora, a los empleados. Y luego lo repartimos, para que los padres y los alumnos sepan qué está pasando.

Creo que es muy interesante esa conexión entre alumnos y maestros. Hablamos sobre lo que está bien y también sobre lo que no está.

Alcanzamos el consenso. Tenemos la oportunidad de trabajar juntos. Hablamos sobre lo que la dirección debe hacer, lo que nosotros debemos hacer. Juntos, siempre. Tratamos de conseguir el máximo consenso posible.

Gabriella Monnerat, 11 años, alumna del quinto año de Enseñanza Básica de la EM Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, de Teresópolis (Rio de Janeiro)

Lo bueno [de trabajar en equipo] es que todo se hace más fácil a la hora de planificar. No se cargan las espaldas de uno solo. La dificultad aparece cuando uno quiere hacer las cosas de una manera y el otro de otra. Cuando las personas entran en desacuerdo. Pero al fin encontramos el término medio.

José Pedro Rebelo, 15 años, alumno del octavo año de Enseñanza Básica de la Escola Vila Verde, de Alto Paraíso de Goiás

Las diferencias enriquecen el trabajo. Siempre hay uno que no quiere hacer las cosas; siempre hay uno se planta como líder. Pero creo que eso es bueno, porque es muy fácil poner esas etiquetas, pero en el trabajo en equipo terminamos sorpreiéndonos. Aprendemos sobre el otro, a manejarnos ante el problema del otro.

Actuar para que todos formen parte.

Marina Cartum, 14 años, alumna del noveno año da Enseñanza Básica del Colégio Equipe, de São Paulo



El SERTA es una escuela de alternancia. Hay semanas que estamos acá, hay semanas que no. Acá uno aprende, va a casa, aplica y vuelve a compartir el resultado.

Jardel de Santana Silva, 20 años, alumno de agroecología del SERTA, de Glória do Goitá (Pernambuco)

El CIEJA nos da esa oportunidad para que los alumnos actuemos en grupo. Por ejemplo, elegimos una obra de teatro, organizamos todo, con la ayuda de los educadores. Nos alientan a trabajar juntos.

El último jueves de cada mes, nos presentamos. A la gente le gusta, aplaude. Es una escuela que abre las puertas, y nosotros vamos sacando a relucir nuestros talentos, nuestros conocimientos. Convivimos con gente de todas las edades.

Francisco Miguel da Silva, 55 años, egresado de Enseñanza Básica por el Colégio Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, de São Paulo

Acá se le da prioridad al trabajo en grupo. Es una manera de conocer a los compañeros, y también de escuchar las opiniones. Nos reunimos después de formar los grupos, debatimos las opiniones. Hay personas de varias profesiones que vinieron a estudiar agroecología.

Con ellas, intercambiamos experiencias de vida. Hay gente de todas las edades. Son personas que nos enseñan mucho. Conocemos la cultura de cada uno. Tiene mucha riqueza. También hay dificultades, y cuando aparecen tratamos de escuchar, pero siempre las resolvemos.

Iraci Helena do Nascimento, 38 años, alumna de agroecología del SERTA, de Glória do Goitá (Pernambuco)

Aprendemos siempre a respetar las ideas del prójimo. Acá nadie está por encima de nadie, aún entre maestros y alumnos. Siempre nos ayudamos el uno al otro.

Jardel de Santana Silva, 20 años, alumno de agroecología del SERTA, de Glória do Goitá (Pernambuco)

Aquí en la Dendê, los maestros nos dan mucha voz a los alumnos. El maestro abre espacio para que tomemos decisiones para la clase. Cuando pasa algo, se abre la discusión. Creo que, al estar involucrados en esas decisiones, logramos ver y moldear la escuela de la forma que nos gusta. Construimos juntos el sueño de la escuela.

Maria Clara Sampaio Pereira, 14 años, alumna del octavo año de Enseñanza Básica de la Escola Rural Dendê da Serra, de Serra Grande (Bahia)

Acá queremos a los maestros. Cuando nos enfermamos, nos visitan en casa con otros alumnos.

Karoline Da Silva Oliveira, 7 años, alumna del primer año de Enseñanza Básica de la Escola Comunitária Luiza Mahin, de Salvador (Bahia)

Acá en Equipe se da mucha voz a los empleados. Muchas veces tendemos a olvidarlos, pero son ellos quienes mantienen a la escuela en pie. Así que los entrevistamos, tratamos de conocer sus vidas. Hay gente que está acá hace muchos años y construyó un vínculo con la escuela. Por ejemplo, en mi fiesta de fin de curso, dieron un discurso un maestro y también un empleado, que habló sobre nuestro crecimiento. Ellos siempre están con nosotros. Son ellos quienes nos cuidan. Esto es algo me enseñó el Equipe.

Marina Cartum, 14 años, alumna del noveno año da Enseñanza Básica del Colégio Equipe, de São Paulo

Mi escuela está siempre dispuesta a escuchar. Siempre, de verdad. Primero escuchan, luego analizan la situación y por fin decidimos qué hacer. Eso es muy importante para los alumnos. Cuando tenemos una idea interesante, debemos justificarla, y así resolvemos el problema.

Glender Leonardo da Silva Santos, 15 años, alumno del noveno año de Enseñanza Básica de la Escola Municipal (EM) Paulo Freire, de Belo Horizonte (Minas Gerais)

Acá en la escuela, hay varias personas con deficiencia. En las olimpiadas, que tenemos una vez por año, los que no pueden correr cuentan con la ayuda de otro amigo. Me parece genial, porque con eso se sienten acogidos. No hay eso de «eres diferente porque tienes tal deficiencia».

Davi Scheid, 10 años, alumno del quinto año de Enseñanza Básica de la Escola Amigos do Verde, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul)



PROTAGONISMO, por Flávio Bassi

Queridos(as) transformadores(as),

Escribo esta carta tras leer sus relatos de cómo practican el protagonismo en sus escuelas. Desde luego, sus palabras me recordaron la época en que yo tenía su edad. En muchos momentos me reconocí, en otros lamenté que algunas escuelas por donde había pasado no acogieran la enorme voluntad de actuar que yo tenía –y que todos tenemos a esa edad–, tal como ahora se hace en sus escuelas.

Recuerdo que cuando estaba en sexto grado, mi descontento con la escuela llegó a tal punto que me acerqué a la secretaria de otra escuela donde tenía muchas ganas de estudiar y traté de matricularme por mi propia cuenta. Ya lo tenía bien planificado: después de hacer los trámites, solo les comunicaría a mis padres que había decidido cambiarme de escuela y que ya estaba todo arreglado. Claro que no resultó. En aquel entonces me dio mucha rabia no poder elegir mi propia escuela, pero hoy ya estoy en condiciones de volver dos o tres pasos atrás y entender por qué mis padres creían que la escuela que yo detestaba fuera tan buena para mí. No era por maldad ni por ignorancia. Trataban de darme lo mejor, en función de su propia experiencia escolar.

En la época de mis abuelos, era muy difícil que gente como ellos, hijos de inmigrantes pobres, tuviera la oportunidad de estudiar en Brasil. Ya en la generación siguiente, mis padres pudieron acceder a la escuela pública por primera vez en la familia, lo que, desafortunadamente, no sucedió con la mayor parte de la población pobre brasileña –en su mayoría negra–, que era (y sigue siendo) discriminada de forma sistemática.

Sin embargo, en aquellos tiempos, entre las décadas de 1950 y 1960, no se daba por sentado que todos los niños debían estudiar. Al contrario: la escuela seguía al servicio de las elites, franqueándose apenas para una pequeña clase media emergente. Mis abuelos querían que mis padres aprendieran a leer y a escribir correctamente, y consideraban a la escuela como una oportunidad en este sentido. Eran conscientes de que, si no fueran alfabetizados, se les cerrarían las puertas a lo largo de la vida. Lo sabían por haber sufrido en carne propia los efectos del analfabetismo. Mi bisabuela, Estela, que falleció a los 101 años, apenas sabía escribir

su propio nombre y trabajó pesadamente, durante muchos años y largas jornadas, en fábricas textiles de São Paulo, en una época en la que aún no se habían implantado las leyes laborales en el país. Ella no creía que la educación escolar pudiera, en el futuro, librar a su hija de un trabajo tan agotador como el suyo, precisamente porque aún no se tenía conciencia del poder emancipador de la educación, por lo que la fuerza de las necesidades y circunstancias pudo más. Estela tuvo que mandar a su hija, mi abuela Dulce, a trabajar desde pequeña en una chacra del interior.

Pero cuando mi abuela tuvo sus propios hijos, ya se vivía en una época en que la alfabetización empezaba a considerarse un valor, un reclamo de madres y padres que querían lo mejor para sus hijos. Imagínense entonces la importancia que mi abuela le daba al estudio y cuánto alentó a mi madre a que se instruyera. Y esa premisa de poner en valor la educación me la transmitieron a mí. Desde que tengo uso de la razón, no hice otra cosa que testimoniar el tremendo esfuerzo que hicieron mis padres para que mi hermana y yo recibiéramos la mejor educación posible.

¿Pero cuál era la mejor educación? ¿Cómo se valoraba su calidad? ¿Qué efectos debía producir para que se la considerara buena? Por haber vivi-



do esa época de transición, como primera generación de la familia que accedía a la escuela, y por ser nietos y bisnietos de inmigrantes pobres europeos, era natural que consideraran buena a la escuela que les proporcionara a sus hijos todo lo que les había faltado a sus propios padres y que había marcado las diferencias en su vida: la garantía de un buen aprendizaje de los contenidos académicos que les permitieran ascender socialmente, es decir, acceder a la Enseñanza Superior.

Por cierto, ellos mismos solo lo lograron cuando ya tenían más de 50 años, y pudieron tener una profesión bien pagada que les asegurara una buena calidad de vida. Con esto no pretendo decir, ni mucho menos, que aquellos objetivos no sean buenos y deseables en cualquier tiempo. Quiero tan solo resaltar que el foco de sus expectativas se centraba en el aprendizaje de conocimientos académicos para facilitar la entrada en el mercado de trabajo. Este era el paradigma. Y sigue siéndolo, aunque algo está cambiando —y rápido—.

Desde hace veinte años, estamos viviendo la transición de un mundo en que una pequeña elite lo controla todo hacia otro en que todas las personas quieren y deben desempeñar un papel de transformación. Por eso ya no se conforman con ser solo objeto de los cambios que les afectan —casi siempre de forma negativa—, sino su sujeto, su agente, y promover cambios que, de hecho, puedan transformar para mejor la vida de la mayoría de la gente.

Pero no tomen mis palabras como una verdad. Miren a su alrededor, fíjense en cómo las empresas más innovadoras se están organizando en equipos con puestos de liderazgo móviles. Vean cómo se produce y difunde el conocimiento hoy día, observen quién lo crea. En las grandes ciudades, noten cómo cada vez más las personas se apropian del espacio público y lo transforman.

Otros ejemplos: el surgimiento de un fuerte reclamo por nuevos arreglos institucionales, como la que alcanza a las instituciones políticas en razón de la crisis de representación que se hace sentir en todo el mundo; la intensificación de movimientos colectivos organizados de forma más orgánica, con nuevos modelos de liderazgo, etc. Sin embargo, la prueba más grande de estos cambios está en la trayectoria de todos ustedes. Por eso es tan importante que puedan relatarla, que expliquen sus proyectos de transformación, sus aprendizajes, sus sueños para el futuro. Ustedes son la prueba viva de que se está creando un nuevo paradigma de educación y de sociedad y de que esa transformación no tiene vuelta atrás.



La disparidad entre lo que este mundo signado por el cambio nos exige y las oportunidades que se les ofrecen a las nuevas generaciones, como ustedes, es el gran desafío que se nos impone en este momento histórico. Para superarlo, la oportunidad estratégica es, una vez más, apostar por la educación y su poder de modificar este marco, promoviendo un nuevo paradigma, una nueva visión de educación y de sociedad, de modo que podamos todos y cada uno realizar plenamente nuestra potencia de actuar. Si no lo hacemos, profundizaremos todavía más las desigualdades sociales y la injusticia, ya que, al tratarse de un cambio irreversible, dentro de pocos años, las nuevas demandas generadas a partir de ese nuevo paradigma solo serán atendidas para los que tienen más poder económico y mejor acceso a las oportunidades. Del mismo modo en que nos escandalizamos ante la injusticia indiscutible e inaceptable de que un niño no sea plenamente alfabetizado en la escuela, así también debemos indignarnos si, además, a ese niño no se le ofrecen las mismas oportunidades de cultivar las habilidades y capacidades necesarias para que crezca como un sujeto de transformación.

Las palabras y prácticas que ustedes han compartido nos llenan a todos de esperanza de que ese cambio es posible y de que es perfectamente compatible con el aprendizaje adecuado de los conocimientos académicos, tan deseados. Al contrario: un estudiante que aprende a relacionarse con empatía, que trabaja en equipo y cultiva su capacidad creadora, es capaz de estudiar, aprender y enseñar mejor. Como tú mismo lo dices, Bruno (Proença), cuando comentas el valor del proyecto de recolección de basura: «De esta forma, creo que me intereso más por los estudios. No es lo mismo cuando uno se la pasa encerrado en el aula, solo con libros.» Y sobre todo lo que ustedes aprenden y enseñan cuando logran poner sus ideas en práctica, como en tu relato, David (Scheid), que enseñaste a tu familia y tus amigos a reciclar, o en el de Gabriella (Monnerat), que tanto aprendió con los ancianos en acciones sociales de la escuela y explica: «Siempre tratamos de hacer cosas fuera de la escuela, para no aprender solo en el aula. De esa manera aprendemos más.»

Así que nunca acepten la falsa separación entre aprender matemática o portugués y aprender a organizar un equipo. Entre aprender ciencias y aprender a crear un proyecto social. Entre aprobar los exámenes de ingreso a la universidad y luchar por los cambios que ustedes quieren ver en el mundo. Esa trampa fue armada para mantenerlos sumisos. No es sino un reflejo, en la educación, de las mismas separaciones que dan base a los preceptos de la existencia que se nos quiere imponer como única posible: razón x emoción, trabajo x ocio, naturaleza x cultura, yo x otro. Son las mismas separaciones que nos llevaron a este estado crítico, tanto en lo social como en lo ambiental, del cual somos testigos en todo el planeta.

Como esta nueva visión de un mundo en que todos somos agentes de transformación desafía a los que esperan de nosotros una actitud de pasividad y conformismo, debemos mantenernos siempre atentos a las estrategias, casi nunca explícitas, de los que quieren hacernos creer que somos protagonistas, cuando en realidad solo tratan de domesticar nuestra potencia de actuar.

Ustedes ya se habrán dado cuenta de que mucha gente dice que los jóvenes «deben participar», y a la vez que «los jóvenes no quieren participar, no se interesan». Esa gente pretende que ustedes jueguen el juego, pero sin poder colaborar en la definición de sus reglas. Ser escuchados, cultivar espacios de participación, de toma de decisiones, son pasos fundamentales, pero no se resumen a la acción de hecho. Desconfíen de oportunidades de «protagonismo» en los que las reglas del juego ya están definidas y son inflexibles.

Es fundamental que padres, maestros y escuela ofrezcan a los niños y jóvenes estructura, seguridad, orientación y repertorio para que puedan crear sus ideas, organizarse en grupos y poner en práctica las transformaciones que quieren ver en sus escuelas, barrios, ciudades y en el mundo. Y toda esa acogida no puede hacerse efectivo a costa de silenciar las ideas y los modos de hacer que nacen de los propios niños y jóvenes.

Sin las nuevas ideas que ustedes crean –y que habrán de crear cada vez más–, y sin compartir esas ideas y ponerlas en práctica, no hay mundo por venir. Como tú nos lo recuerdas, Marina (Cartum), el aprendizaje que permanece es, de hecho, el que nace de los cambios: «Cuando los maestros cambian, los alumnos también cambian. [Escuelas Transformadoras] son las que se preocupan en formar personas que miran hacia el mundo, que viven el mundo y quieren transformarlo.»

Este es un momento único, que exige de nosotros una toma de posición. Que asumamos nuestro papel y contribuyamos a crear un ambiente que acoja el poder de transformación que cada uno lleva adentro. Les agradezco mucho a todos ustedes por compartir sus prácticas y reflexiones y por habernos inspirado a todos en este movimiento por una educación transformadora, que no deja de crecer en Brasil y en todo el mundo.

Un gran abrazo,

Flavio

Flavio Bassi

Director y responsable de la gestión estratégica de toda la labor de Ashoka en el campo de la Infancia y la Juventud en América Latina (México, Centroamérica, Región Andina, Chile, Argentina y Brasil).

Nos involucramos mucho con los problemas del barrio. Por ejemplo, nos fijamos que algunos chicos le tiraban basura al vecino y organizamos una tarea de recolección. Exploramos bastante el entorno. En el parque de la escuela, que es enorme, estudiamos las piedras, hacemos senderismo y acampamos. Ya tuvimos el «proyecto casita en el árbol». De esta forma, creo que me intereso más por los estudios. No es lo mismo cuando uno se la pasa encerrado en el aula, solo con libros.

Bruno Proença, 14 años, alumno del noveno año de Enseñanza Básica del Colégio Viver, de Cotia (São Paulo)

Les enseñé a reciclar a mi familia y a mis amigos. Las botellas de plástico, por ejemplo, a darles otro uso en vez de tirarlas directamente. Todos los alumnos hacen este tipo de actividades. Es algo que se estimula mucho acá en la escuela.

Davi Scheid, 10 años, alumno del quinto año de Enseñanza Básica de la Escola Amigos do Verde, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul)



Tenemos el Café con Letras, cuando gente de la comunidad viene a la escuela, buscan libros, toman café. Fuera de la escuela, también hacemos varias visitas. Ya estuvimos en un asilo, aprendimos mucho con los ancianos. También tenemos un coro, presentaciones y exposiciones fuera de la escuela. Repartimos nuestro diario en la entrada de la escuela. Siempre tratamos de hacer cosas fuera, para no aprender solo en el aula. Así aprendemos más. Además, jugamos y aprendemos jugando.

Gabriella Monnerat, 11 años, alumna del quinto año de Enseñanza Básica de la EM Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, de Teresópolis (Rio de Janeiro)

Cuando llegué a la escuela, fue totalmente distinto. Me llevé un susto. Como hay mucha diversidad –de opiniones, sobre política, de orientación sexual–, fue muy fuerte para mí.

Aprendí a no ver a lo diferente como malo. Esto termina con el prejuicio y hace que la escuela sea agradable en varios aspectos.

Los maestros terminan haciéndose amigos. Siempre que tengo algún problema o necesito un consejo, los busco para conversar.

Los alumnos del IFE no vienen todos de una misma ciudad. Al ser un Instituto Federal, hay gente de muchas partes. Como tenemos actividades a la tarde, comemos juntos, tomamos juntos el bus.

Antes yo vivía como encerrada en un cuadradito. Frente a tanta diversidad, aprendí que hay que respetar al otro. Políticamente, aprendí mucho. Había gente de derechas y de izquierdas. Aprendí a escuchar los dos extremos. Fue muy bueno.

Carolina Hikari Ivahashi, 16 años, alumna del segundo año de Enseñanza Media Integrada de Informática del Instituto Federal do Paraná/Campus Jacarezinho (Paraná)

En nuestra escuela se trabaja con crochet, jardinería, artes aplicadas. En otras escuelas los alumnos no aprenden manualidades. Mucha gente todavía cree que los varones no deben hacer ese tipo de cosas. Cuando entré en la Dendê, yo también lo creía, pero luego cambié mi modo de pensar. Allá todos somos iguales.

En nuestra escuela respetamos el ritmo de cada uno tiene. Tenemos compañeros con problemas de aprendizaje y los respetamos. Jamás excluimos a un compañero. Tratamos de ayudarlo a aprender la materia. Esto es respeto por el otro.

Adrielle de Jesus Lima, 16 años, alumna del octavo año de Enseñanza Básica de la Escola Rural Dendê da Serra, de Serra Grande (Bahia)

Nosotros mismos, los alumnos, hicimos una exposición sobre identidad de género, orientación sexual y sexualidad para padres, maestros, e incluso alumnos de otras escuelas, además de ex alumnos. Eso expande la mente, los conocimientos. Me alegra no estar en una escuela totalitaria, cerrada. Esta es una escuela siempre abierta a nuevas ideas, que nacen todo el tiempo.

Rodrigo Antônio de la Cuadra de Melo, 14 años, alumno del noveno año de la Escola Vila, de Fortaleza (Ceará)

Muchas chicas sufrían en la escuela por tener el pelo muy rizado. Hoy se sienten mejor, después de que hicimos el proyecto Papo Cabelo¹. La sociedad valoriza el pelo lacio, y ese proyecto mostró que no tiene por qué ser solo así, que el pelo enrulado también es lindo. Así también aprendimos más sobre la historia de África. Y por este proyecto nos ganamos el premio Sello de Igualdad Racial.

Raianny Helena Fiúza França, 13 años, alumna del séptimo año de Enseñanza Básica de la Escola Municipal (EM) Anne Frank, de Belo Horizonte (Minas Gerais)

¹Al pie de la letra, «charla cabello», pero jugando irónicamente con la expresión jergal papo-cabeça, que significa conversación muy intelectual, trascendente, o algo pretenciosa. (N. del T.)

CREATIVIDAD, por Wellington Nogueira

Lee con atención y señala la alternativa correcta:

1. En la frase de Karoline da Silva Oliveira, alumna del primer año de Enseñanza Básica de la Escola Comunitária Luiza Mahin, de Salvador, Bahia:

«Nosotros somos parte de la escuela. A fin de cuentas, somos los estudiantes»

La expresión «somos parte de la escuela» puede ser sustituida por:

- a) Creamos los espacios sin miedo de equivocarnos, en un flujo ininterrumpido;
- b) Nos divertimos, y así vamos creando la escuela que dialoga con nosotros y con nuestro entorno;
- c) No tenemos todas las respuestas, por eso las buscamos juntos;
- d) Todas las anteriores.

2. ¿Cómo completarías el acróstico de la palabra ESCUELA, de modo que expresara tu visión de cómo debe ser la escuela? Comparto aquí una posibilidad, como ejemplo para que crees el tuyo.

Espacio que puede estar

Siempre

Colmado de

Un montón de

Experiencias

Lindas y oportunidades para

Aprender lo que me hace brillar los ojos y querer saber más...

¿De cuántas formas podemos jugar con las letras y crear nuevas definiciones?

No tengo la más mínima idea. Así que vamos a buscar las respuestas, siguiendo la senda que creamos a cada paso, dialogando permanentemente con el no saber, con la curiosidad, con las ganas de descubrir.

¿De cuántas formas podemos crear esos caminos?

De cuantas formas queramos, siempre que el juego fluya con verdad.

Porque es en este fluir que vive la creatividad.





Señala la alternativa correcta:

¿La palabra «vive» puede ser sustituida por cuál de estas palabras?

- a) Baila
- b) Reside
- c) Se esconde
- d) Juega
- e) Ninguna de las anteriores

¿No lo sabes? ¿Tienes dudas? Entonces, deja ya este texto y ve tú mismo a buscar la respuesta, porque ahí podrá empezar a ampliarse tu mirada y tu experiencia, mucho más allá de lo correcto y lo falso, en la senda que crearás para salir de tu espacio conocido y arriesgarte. Está claro que te equivocarás y acertarás, y tendrás dudas, ¡y es así que CREARÁS tu experiencia! Y disfrutarás haciéndolo. Ya sonó el timbre del recreo, ¡así que levántate y sal! Pero vuelve para contarme cómo te fue, qué aprendiste y cómo superaste los desafíos, ¿de acuerdo?

Wellington Nogueira

Integró desde 1988 la troupe del clown norteamericano Michael Christensen (director del Big Apple Circus), que en 1986 formó el grupo Clown Care Unit, para llevar alegría a niños internados en hospitales de Nueva York. En 1991, de regreso a Brasil, Nogueira fundó la organización de sociedad civil sin fines de lucro Doutores da Alegria. Wellington es un emprendedor social reconocido por Ashoka.

Solo alcanzamos metas académicas cuando cada cual cumple con lo suyo, cuando cada cual comparte una meta colectiva. Además trabajamos con actividades fuera de la escuela. Tenemos una célula cooperativa, de la que participan varias personas de Pentecoste y de otros pueblos vecinos. Lo mejor es que hay gente de todas las edades. Personas que no terminaron la Enseñanza Media estudian con otras que se están preparando para entrar a la universidad.

Jordânia de Souza, 18 años, alumna del segundo año de Enseñanza Media de la Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, de Pentecoste (Ceará)

Hicimos el proyecto del manantial en una plaza cerca de la escuela. Desde 2004 que cuidamos de ese lugar. Vamos al manantial, limpiamos, plantamos árboles. Es algo para el barrio. Ya lo contamos en una historieta, sacamos fotos.

Lo veo genial eso de participar de proyectos fuera de la escuela. Así los alumnos terminamos interesándonos más. La materia nos despierta más atención porque participamos, no nos quedamos solo mirándola en el pizarrón. Somos estimulados a investigar, nos sentimos dentro de la historia que aprendemos. Fue a través del proyecto que aprendí más sobre el barrio. No sabía que antes había sido era una estancia enorme, que fue ocupada por gente que sufrió para construir el barrio que tenemos hoy.

Raianny Helena Fiúza França, 13 años, alumna del séptimo año de Enseñanza Básica de la EM Anne Frank, de Belo Horizonte (Minas Gerais)

Lo principal es que trabajamos la creatividad. Buscamos la innovación a partir del trabajo en equipo. El director siempre nos dice «nadie es bueno en todo, nadie es bueno solo. Por eso debemos tratar de estar juntos». Siempre nos reunimos para realizar acciones y atraer a la comunidad a la escuela. Tenemos que romper el tabú de que la escuela es un lugar cerrado.

Jordânia de Souza, 18 años, alumna del segundo año de Enseñanza Media de la Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, de Pentecoste (Ceará)

En nuestra escuela, los alumnos hicimos proyectos sobre incendios, porque acá ocurren mucho en la estación seca. Entonces decidimos hacer una campaña que hablara sobre prevención. Fue una buena relación con la comunidad.

Otro ejemplo es el de un grupo que fue a visitar un río cerca del pueblo, un sitio muy popular entre los vecinos. Vieron que estaba muy sucio y decidieron hacer un proyecto: examinaron el agua y el río, y pusieron carteles avisando sobre la basura. Todos en la escuela fuimos allá a hacer una recolección selectiva.

Y cada dos por tres alguno vuelve al lugar y lo encuentra otra vez sucio. Creo que para nosotros es importante ver que hay gente que no tiene conciencia sobre medio ambiente. Me parece importante salir del aula y aprender también en la práctica.

José Pedro Rebello, 15 años, alumno del octavo año de Enseñanza Básica de la Escola Vila Verde, de Alto Paraíso de Goiás



En los proyectos sociales de los que participo, actuamos en las EMEI [Escuelas Municipales de Educación Infantil], en hospitales, en escuelas-hospitales. Planificamos los juegos y bromas que llevaremos a los chicos. Somos una troupe de bromistas y tenemos total libertad de interactuar con la gente.

Marina Cartum, 14 años, alumna del noveno año de Enseñanza Básica del Colegio Equipe, de São Paulo

Como se trata de un Instituto Federal, se ofrecen muchas becas, tanto de iniciación científica como de extensión, para proyectos junto a la comunidad. Ya visitamos una comunidad del MST [Movimiento de los Sin Tierra], un asilo, etc. También participamos de Olimpiadas de Robótica. En todas esas experiencias, uno tiene que aprender a trabajar en grupo. Otra cosa buenísima es que trabajamos con los alumnos menores. Compartimos nuestra experiencia con ellos.

Carolina Hikari Ivahashi, 16 años, alumna del segundo año de Enseñanza Media Integrada de Informática del Instituto Federal do Paraná/Campus Jacarezinho (Paraná)

En el Colégio Viver, tenemos asamblea todos los viernes. Decidimos las cosas junto con toda la escuela. Hay un pizarrón libre para todos, y uno puede proponer cualquier tema para la asamblea.

Después, votamos y discutimos. Discutimos sobre todo. A veces incluso votamos asuntos que a los maestros no les gustan, como abrir la clave del Wi-Fi, por ejemplo. Pero vence lo que decide la mayoría.

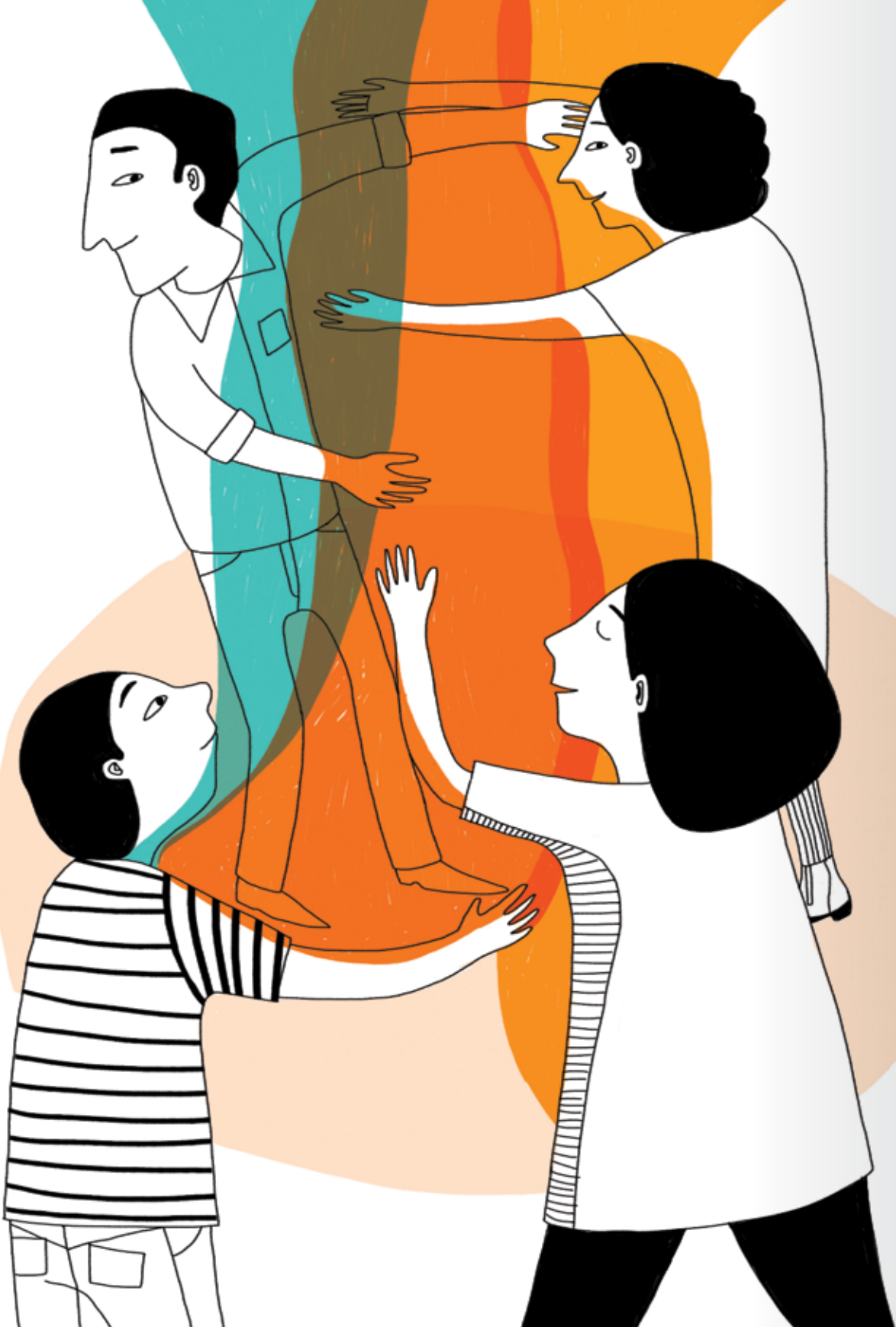
Me gusta bastante. Porque así uno puede plantarse y no queda en desventaja, como cuando el maestro habla y al alumno debe obedecer. Acá todos estamos en el mismo nivel. El voto de todos vale lo mismo.

Bruno Proença, 14 años, alumno del noveno año de Enseñanza Básica del Colégio Viver, de Cotia (São Paulo)

TRABAJO EN EQUIPO, *por* Manoel Andrade Neto

Hay unos chicos en algunas escuelas brasileñas que está marcando la diferencia cuando se trata de transformar la realidad de la educación en el país. Gente de la Red de Escuelas Transformadoras, muy joven pero que ya tiene bien claro cómo asumir su rol de protagonistas creativos, empáticos y cooperativos. Por algunos testimonios que tuve el privilegio de leer, noté que esos chicos ya están en pleno siglo 21 en lo que se refiere a la práctica de esas habilidades. Por ejemplo, pude comprobar que ya saben que, para que haya cooperación, debe haber responsabilidad individual, y que esa responsabilidad es estimulada cuando cada uno, cada una, es llamado a realizar una tarea específica e individual para contribuir a alcanzar un objetivo común a todos. Fue lo que entendí en las palabras de Jordânia de Souza, estudiante de la **Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**, de Pentecoste (Ceará), cuando relató cómo se trabaja en su escuela, demostrando experiencia sobre el asunto y, de forma muy clara y objetiva, dijo: «Solo alcanzamos metas académicas cuando cada cual cumple con lo suyo, cada cual comparte una meta colectiva.» Ese conocimiento sobre la importancia de la responsabilidad individual y la conciencia de la interdependencia positiva entre los miembros de un equipo expresados por Jordânia son premisas fundamentales para asegurar la eficacia del trabajo en equipo que, a diferencia de un grupo convencional, se dispone a trabajar de forma cooperativa.

José Pedro, de la **Escola Vila Verde**, de Alto Paraíso de Goiás, demuestra asimismo vivir muy bien esa práctica de división de tareas en su día a día, cuando dice que le gusta trabajar en equipo porque «no queda todo en las espaldas de uno solo». Además, también echa luz sobre otro importante elemento siempre presente en la labor en equipo: la dura realidad de los conflictos. Es fantástica su demostración de comprensión sobre ese tema cuando afirma: «La dificultad aparece cuando uno quiere hacer las cosas de una manera y el otro de otra. Cuando las personas entran en desacuerdo. Pero al fin encontramos el término medio.» Me impresiona que un chico de solo 15 años no demuestre temor al conflicto en una vivencia de grupo. Con sus palabras, transmite la idea de que el conflicto puede ser vivido de forma positiva, e incluso constructiva. Esa habilidad para vivir conflictos es un elemento fundamental para asegurar la eficacia en el trabajo cooperativo. Normalmente, los equipos ya experimentados realizan





una dinámica de grupo al final de la tarea, momento reservado especialmente para que el conflicto sea vivido sin que afecte la consecución de las metas del equipo.

Quisiera resaltar la visión de Marina Cartum, de 14 años, alumna del noveno año de Enseñanza Básica del **Colégio Equipe**, de São Paulo, sobre la importancia de que los equipos se organicen de forma heterogénea. Quien utiliza el Aprendizaje Cooperativo en clase sabe que una de las dificultades para aplicar esa metodología es la resistencia que suelen demostrar los estudiantes a trabajar con compañeros que no forman parte de su círculo de amistades, o con aquellos a los que sienten como diferentes. Sin embargo, formar grupos heterogéneos se reconoce como la estrategia más adecuada para estimular el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la práctica de la cooperación, como la creatividad, la empatía, el manejo de conflictos, etc. Marina, con solo 14 años, demuestra muy claramente que entiende cuál es la importancia de este abordaje, al comentar su experiencia de trabajo en equipo: «Las diferencias dan riqueza al trabajo.» Ella también consigue reconocer un importante resultado del trabajo en equipo cuando dice: «Y en el trabajo en equipo terminamos sorprendiéndonos. Aprendemos sobre el otro. A manejarnos ante el problema del otro. Actuar para que todos formen parte.» Es una forma de ex-

presar empatía, de acoger al otro y de contribuir a la construcción de relaciones sanas.

También merece debida mención el testimonio de David Scheid, de 10 años, alumno del quinto año de Enseñanza Básica de la **Escola Amigos do Verde**, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que habla sobre el poder que tiene el trabajo con personas diferentes para desarrollar el espíritu de solidaridad y la habilidad de acoger al otro. Nos dice: «Acá en la escuela, hay varias personas con deficiencia. En las olimpiadas que tenemos una vez al año, los que no pueden correr cuentan con la ayuda de otro amigo. Me parece genial, porque con eso se sienten acogidos.» Trabajar de forma cooperativa, en equipos heterogéneos es un gran estímulo para la práctica de la interacción promotora de la solidaridad y del acogimiento, todo lo que la sociedad actual necesita para no sucumbir en esta época de individualismo y exclusión.

Mis felicitaciones a estos y estas jóvenes que participan de esa jornada en pro de la transformación de nuestra sociedad a través de la educación, y que, a pesar de las distancias, están comunicando sus experiencias como protagonistas expertos en la práctica de la cooperación, la solidaridad y la empatía.

Manoel Andrade Neto

Profesor de Química Orgánica de la Universidade Federal do Ceará (UFC), coordinador de articulación entre la UFC y la educación básica (COART), creador del Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE) y emprendedor social reconocido por Ashoka.

TRANSFORMACIÓN POR TODAS PARTES

El reconocimiento de la escuela como una fuerza y un ambiente de transformación, y de ellos mismos, los estudiantes, como agentes de transformación.

Mi escuela es transformadora porque transforma la vida de la gente que lo necesita. Está transformando mi vida. Todo para que, cuando crezca, sea una mujer inteligente y trabajadora.

Karoline da Silva Oliveira, 7 años, alumna del primer año de Enseñanza Básica de la Escola Comunitária Luiza Mahin, de Salvador (Bahia)

La escuela nos estimula a evolucionar, siempre discutiendo. Ellos siempre nos plantean temas nuevos para discutir, transformar. Si yo pudiera decir cuánto influyeron en mí como ciudadano, en el modo en que me expreso y me siento, diría que fue una experiencia extraordinaria. Es una propuesta diferente, con un vínculo amoroso de amistad. Es una experiencia muy rica.

Rodrigo Antônio de la Cuadra de Melo, 14 años, alumno del noveno año de la Escola Vila, de Fortaleza (Ceará)

Dendê nos forma no solo como alumnos, sino también como seres humanos, para ser más íntegros, con otra idea de sociedad. Trabajamos con educación musical, huertas, carpintería, manualidades, costura, crochet, teatro. Todo esto te transforma mucho.

Maria Clara Sampaio Pereira, 14 años, alumna del octavo año de Enseñanza Básica de la Escola Rural Dendê da Serra, de Serra Grande (Bahia)

Creo que mi escuela transforma al alumno. La Viver me enseñó a vivir. Me ofreció un proyecto personal. Queremos aprender, no queremos las cosas ya listas.

Bruno Proença, 14 años, alumno del noveno año de Enseñanza Básica del Colégio Viver, de Cotia (São Paulo)

Creo que la Anne Frank cambia la vida de mucha gente. Tanto de los alumnos como de los vecinos del barrio. La líder comunitaria dijo que la escuela es el corazón de la comunidad. La escuela transforma a los que están adentro y a los que están afuera.

Raianny Helena Fiúza França, 13 años, alumna del séptimo año de Enseñanza Básica de la EM Anne Frank, de Belo Horizonte (Minas Gerais)

Es una escuela abierta para que converses, te expreses. Aquí, puedes conocer varias culturas y otras realidades. Es una escuela que te escucha.

Iraci Helena do Nascimento, 38 años, alumna de agroecología del SERTA, de Glória do Goitá (Pernambuco)

Transformar es estimular el protagonismo de los estudiantes junto con el equipo de la escuela. Es saber observar un hecho y criticarlo. Pensar qué se puede hacer para cambiarlo. Y cuál es la red de personas que puede ayudarme a cambiar eso que noté. Además de enseñar la materia contenidista, la escuela ayuda al alumno a fijarse en lo que está mal en la sociedad y a modificar la realidad para el bien común.

Jordânia de Souza, 18 años, alumna del segundo año de Enseñanza Media de la Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, de Pentecoste (Ceará)

La escuela me ayudó tanto, tanto, que ni sé cómo decirlo. Fueron muchas experiencias. Fue también una oportunidad de mostrar mis conocimientos.

Francisco Miguel da Silva, 55 años, egresado de Enseñanza Básica en Educación de Jóvenes y Adultos, en el CIEJA Campo Limpo, en São Paulo

Mi escuela es transformadora porque les da voz a los alumnos, a los padres y a la comunidad.

Geovana de Carvalho Teles, 13 años, alumna del séptimo año de Enseñanza Básica la EMEF Desembargador Amorim Lima, en São Paulo

Para mí, las escuelas transformadoras son las que comprenden y transforman la educación. Que conciben al aprendizaje a puertas abiertas. El aprendizaje que resulta de los cambios. Cuando los maestros cambian, los alumnos también cambian. Son las escuelas que se preocupan en formar personas que miran hacia el mundo, que viven el mundo y quieren transformarlo.

Marina Cartum, 14 años, alumna del noveno año de Enseñanza Básica del Colégio Equipe, de São Paulo

La escuela ayuda a transformar el día a día de la gente para mejor, para que los alumnos marquemos la diferencia cuando estamos fuera. Aprendemos a respetar a los mayores, a ayudar más a las personas, a dar consejos, a no dar malos ejemplos a los demás. Aprendí que debo saber escuchar primero, no ser arrogante, respetar a los maestros, transformar y mejorar mi propia vida. Soy yo mismo la persona más importante. Yo que tengo que cambiar mi vida.

Glender Leonardo da Silva Santos, 15 años, estudiante del noveno año de Enseñanza Básica de la EM Paulo Freire, de Belo Horizonte (Minas Gerais)

Creo que mis amigos [de otras escuelas] se la pasan estudiando de una forma muy repetitiva. Siempre metidos dentro del aula, haciendo ejercicios. Y cuando uno no entiende bien, le da rabia.

Es pesado y se hace aburrido. Nuestra manera de estudiar, la que nos gusta, es mucho mejor. Por eso mi escuela es tan transformadora. Cambia la forma de entender la educación.

José Pedro Rebello, 15 años, alumno del octavo año de Enseñanza Básica de la Escola Vila Verde, de Alto Paraíso de Goiás





CAPÍTULO 3
ESCUELAS
TRANSFORMADAS Y
TRANSFORMADORAS



Además de ser un país joven, Brasil vivió largos períodos de esclavitud (más de tres siglos) y exclusión social, hechos que, sumados a otros factores diversos, determinaron graves atrasos en la educación, tanto en lo que respecta al acceso a ella como a su calidad.

Hay aún muchos desafíos estructurales que salvar, tales como los altos índices de deserción escolar y de distorsión edad-grado, entre tantos otros.

Sin embargo, las tres últimas décadas han sido especialmente importantes en la construcción y en la discusión del derecho a la educación en el país. El período postdictadura militar estuvo signado por la Constitución Federal de 1988, que propuso avances (aunque no todos se implementaron) en diversos aspectos de la educación, y por haberse ampliado el acceso a la escuela. Se suma a esa coyuntura local, la coyuntura global de desarrollo de tecnologías y sistemas informacionales y de comunicación. Es decir, vivimos a un ritmo frenético que impacta directamente a la escuela, y más aún, genera la expectativa de que esta debe «innovar» y adecuarse a los nuevos deseos y configuraciones sociales de la contemporaneidad.



«Lo que sucede es que cuando se considera a la escuela como un lugar para mantener a los chicos alejados de la calle, o para transmitir un currículo burocrático que solo los forme en las habilidades rudimentarias para ingresar en el mundo laboral, se la vacía de su potencia», alerta Helena Singer, socióloga y activadora del Programa Escuelas Transformadoras.

Y esa potencia, como la propia socióloga señala, resulta de una característica sobresaliente de todas las escuelas de Brasil: se trata del equipamiento social más diseminado por todo el país, en el que una cantidad importante de personas —niños, adolescentes, jóvenes y adultos— viven cada día a lo largo de todo el año. «Totalmente distinto de lo que ocurre con un centro de salud, un hospital, un centro de asistencia social. Es algo único. Por reunir a niños y adolescentes, está de alguna manera cerca de la familia. Además, congrega a un cuerpo profesional interdisciplinario y su misión es producir conocimiento y formar a las nuevas generaciones. Es decir, por definición, es el equipamiento social con mayor potencial de transformación. Es el único equipo capaz de hacerlo», completa Helena.

Y es precisamente por esta visión de la escuela como un locus potente de formación de sujetos transformadores que el programa apuesta y busca potenciarlo. Una transformación que desborda la innovación pedagógica y se derrama hacia la vida pública, a una acción concreta que se refleja en la sociedad. Son escuelas que se convierten cada día más en espacios de intensa producción de nuevos saberes, relaciones, aprendizajes y laboratorios de prácticas y conquistas, que pueden inspirar y señalar caminos para una transformación más amplia.

Fue para echar luz sobre esas experiencias potentes que concebimos este capítulo. Aquí mostramos los caminos que han sido trazados por un grupo sumamente heterogéneo de escuelas: públicas, privadas y comunitarias; rurales y urbanas; de Educación Infantil, Enseñanza Básica, Enseñanza Técnica, Enseñanza Media, Profesional y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); en doce localidades y con distintos abordajes. Cada una con historias singulares, únicas, y trayectorias riquísimas, que requerirían de publicaciones exclusivas para conocerlas en profundidad.

Al leer y escuchar el relato de sus experiencias, sin embargo, notamos puntos de aproximación, desafíos comunes a todas las escuelas, que transitaron caminos distintos y generaron nuevos desafíos, en un movimiento continuado y valiente de experimentar el transformarse y ser transformador.

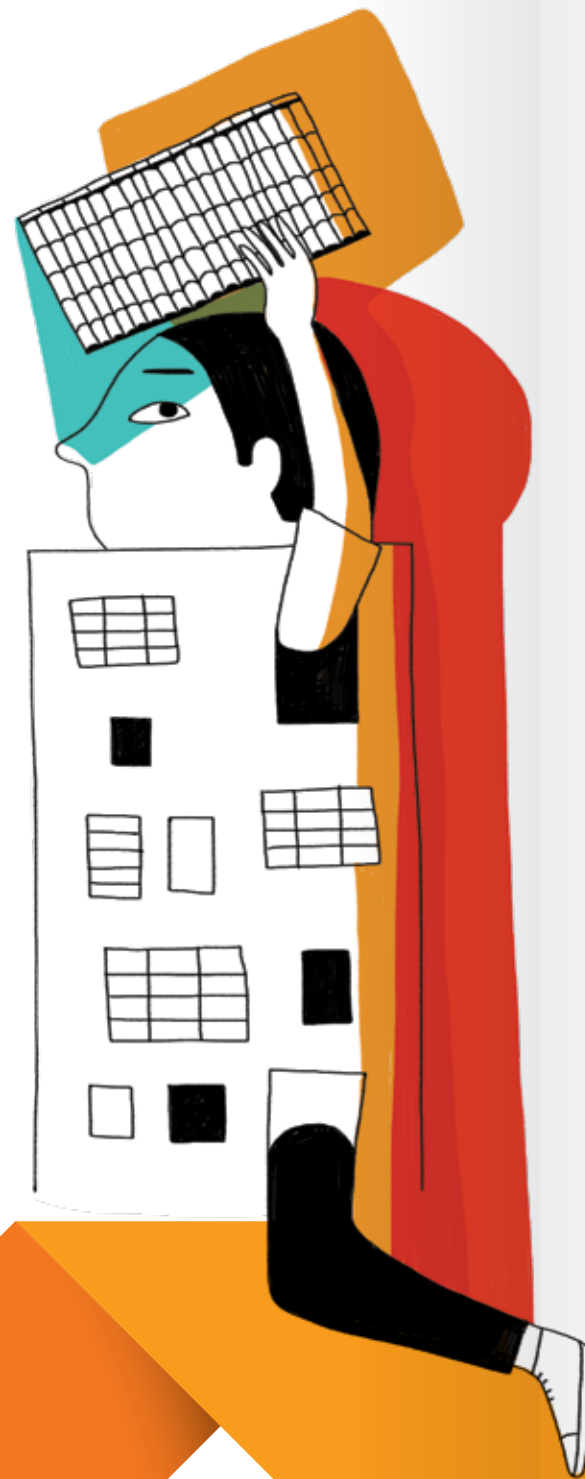
Y como aquí solo cabe una visión a vuelo de pájaro —con múltiples caminos y direcciones—, esperamos que sirva también para estimular la curiosidad del (la) lector(a) para conocer mejor estas escuelas, visitarlas, acceder a sus canales de comunicación y empaparse de sus efervescentes trayectorias.

INTENCIÓN, VALOR Y MOVIMIENTO

Las escuelas transformadoras se crearon en diferentes contextos: en el marco de movimientos sociales y comunitarios, por iniciativa de líderes o emprendedores sociales, por la diversidad social, por el deseo y la intervención de educadores, y en campos filosóficos diversos. Al asomarse a sus experiencias, sin embargo, se nota un rasgo de origen común: la intención clara de trabajar en la formación de sujetos transformadores, con capacidad crítica y creativa de intervención en el mundo. Y para ello hizo falta arrojo, valor y disposición para enfrentar los propios errores.

Como veremos a lo largo de este capítulo, las trayectorias no son lineales y las historias se entremezclan, se ordenan y reordenan, atravesadas por enormes desafíos.

Sostener una postura crítica dentro del movimiento ante el veloz curso de la historia, reinventarse y mirar al alumno, a su familia y su comunidad como el centro del desarrollo de un proyecto político-pedagógico, es un norte compartido por estas escuelas.



Y es esa mirada hacia el alumno y las cuestiones que surgen en el día a día lo que crea la incomodidad y motiva la transformación, según David José de Andrade Silva, profesor del **Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Jacarezinho**: «Creo que uno debe molestarse. Las cosas solo cambian cuando uno se detiene a pensar, corta con lo automático de su vida diaria y se siente molesto con algo. Tiene que sentirse la incomodidad.»

La «incomodidad» en el **IFPR de Jacarezinho** empezó en 2013, con una propuesta de reforma del currículo, a partir de la percepción de que algunos problemas eran estructurales de la Enseñanza Media, sobre todo en lo que respectaba a la deserción escolar.

«Uno de los grandes motivos de la reforma del currículo que se está desarrollando fue ampliar la posibilidad de que el estudiante, junto con su familia, reflexionara mejor sobre su formación, sacándolo de la zona de confort que había en su escuela anterior, donde ambos aceptaban el currículo predeterminado y no planteaban ninguna reflexión sobre la formación del estudiante. El nuevo currículo afecta ese confort, crea incomodidad, ya que su objetivo es romper el paradigma. Así que pusimos en marcha una gran reforma curricular cuyo objetivo es permitir que el estudiante construya su itinerario formativo. Creemos que este proceso de elección hace que el estudiante reflexione sobre su propia formación, poniéndolo en la situación de protagonista de su propio aprendizaje. No se trata de una opción simplista, sino de un conjunto de decisiones que se relacionan con la historia de vida del estudiante y sus perspectivas a futuro, que son construidas y reconstruidas a medida que convive más tiempo dentro de la escuela. Así los estudiantes pasan a verse como personas capaces de promover cambios e intervenir de forma positiva en la sociedad», cuenta el profesor Gustavo Villani Serra.

El cambio que señala está relacionado con el contenido de la Enseñanza Media, que pasó a organizarse no por disciplinas, sino por Unidades Curriculares (UC), en las que los alumnos pueden elegir qué quieren estudiar. Hay un promedio de 160 UC, y este número se amplía cada semestre. Los estudiantes deben cumplir la misma carga horaria (810 horas) para los ejes relacionados a las Ciencias de la Naturaleza y Matemática, Ciencias Humanas y Lenguajes, sin importar qué estudiarán dentro de cada eje.

No hay una división en grados, los jóvenes eligen su trayectoria curricular y, como la mayoría de las Unidades Curriculares no exige prerrequisitos, las clases mezclan a alumnos de diferentes edades. A partir del sumario y de la explicación de lo que se trabajará en cada Unidad Curricular —metodología, método de evaluación, indicación de conocimientos previos, etc.—, el alumno puede estimar si le parece posible cursarla en ese momento o dejarla para otro año, por ejemplo, o incluso no cursarla.

Los alumnos del **campus Jacarezinho** del IFPR participan también de proyectos de investigación y extensión, y buena parte de sus iniciativas está financiada con becas del propio Instituto. «El campus hierve de vida también por las tardes, animado por los proyectos. Es muy interesante. Esto hace que el estudiante se acerque al profesor, porque el educador no está presente solo durante el período de clase determinado y luego se va. Los profesores nos quedamos en el campus todo el día. Esa cercanía es fantástica. Es toda una conquista, un salto de calidad muy grande poder contar con esa posibilidad», cuenta el profesor Gustavo Villani Serra.

Entre los proyectos de los estudiantes se pueden citar, por ejemplo, la publicación de un libro sobre la dictadura militar de 1964-1985, escrito a partir de entrevistas con gente de la ciudad que vivió la dictadura, y el desarrollo de un software para el mapeo de problemas urbanos. Algunos proyectos de extensión nacen de las propias Unidades Curriculares (UC). Uno de ellos, que empezó en 2014, nació de la UC Educación y Derechos Humanos, y trae actores de la sociedad civil, como profesionales del Poder Judicial, por ejemplo, para hablar sobre el Estatuto del Niño y del Adolescente y, en un momento posterior, para realizar acciones junto a la comunidad.

«La idea es dejarle bien claro al estudiante que puede incluso elegir solo Artes y Educación Física, por ejemplo, dentro del eje de Lenguajes, pero siempre ayudándole a reflexionar: ¿Es lo que quieres realmente? ¿La vida se resume a estas cosas? ¿Cuál es tu proyecto de vida? ¿Podrás en el futuro hacer solo lo que te gusta? Queremos despertar este tipo de inquietudes y responsabilidades en los alumnos. Deben tener esa percepción. Pero les damos libertad de elección y los acompañamos», relata el profesor David José de Andrade Silva.

Pero, como señala Rodolfo Fiorucci, director de la escuela, replantear el currículo permanentemente, manteniendo en claro el propósito y la intención de trabajar de forma colectiva y con ánimo de cambio, es sumamente desafiante, duro, y exige persistencia.

«Cada escuela es una realidad, y es difícil trasladar a otra institución una realidad que es muy nuestra. Pero el primer paso para una escuela que quiera intentar algo parecido, es reunir a todos, no solo al cuerpo administrativo, sino también a los docentes, directores, padres, vecinos, autoridades municipales, secretaría de educación, etc., es decir, a todos. Es un trabajo realmente difícil, de promoción, de convencimiento, de atracción, de atraer a la escuela y de pensar, a partir de esa estructura, con los maestros, qué se podría empezar a hacer para concretar un cambio. La participación colectiva en la búsqueda de mecanismos de transformación para esa escuela es fundamental», dice Rodolfo.

En la zona sur de la capital paulista, en el barrio de Capón Redondo, considerado uno de los más violentos de la ciudad, el **Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos (CIEJA) Campo Limpo** es un espacio acogedor, cuyas puertas están siempre abiertas a la comunidad. Su proyecto y su líder principal, la directora Eda Luiz, han merecido reconocimiento en libros, premios y estudios. Refiere Eda que el punto de partida para que una escuela sea transformadora es tener una concepción clara de persona, de sociedad y de escuela; y todos deben conocer y haber discutido esa concepción, para luego construir su entorno: la metodología, la planificación, la organización del tiempo y el espacio, etc. «Hay que reconocer al alumno como trabajador, miembro de una familia, protagonista de una historia. Ignorarlo sería negar su potencial de aprendizaje.»

Y ese fue el punto de partida de su acción al llegar a la escuela. El equipo entendió que sería fundamental aproximarse a la comunidad del entorno y escucharla, conocer a su público. En aquel momento, había mucha deserción escolar, además de problemas de disputas territoriales entre barrios cercanos, lo que caracterizaba un contexto zonal muy violento. Inspirados por la idea de la educación popular, y a través de las asambleas, todos los asuntos relativos al esfuerzo por ofrecer a los jóvenes y adultos de la comunidad una educación de calidad se decidieron de forma colectiva.



Y eso proyecta sus ecos hasta el presente. Una labor que nunca llega a su fin ni se estanca en la reproducción de métodos. «El CIEJA tiene una impronta de movimiento, de sensibilidad hacia los movimientos en curso. Nunca repetimos nada. Cada año las cosas nos salen de una manera. Todos los que trabajamos acá sabemos que es así. Observamos las evaluaciones, estudiamos juntos, investigamos y definimos como será el año. Es totalmente imposible planificar dos, tres años de una vez. La planificación se hace cada semana, porque no alcanza ni para el mes. Nos atrevemos, sin preocuparnos mucho con el error. Sabemos que el error también es constructivo. Si nos equivocamos, tratamos humildemente de empezar de nuevo y hacerlo otra vez. Pero siempre intentando, ¿sabes?, sin nunca acomodarnos. La clave es estar siempre en movimiento», explica Eda.

Lo primero que la comunidad le pidió al **CIEJA** fue que se eliminaran los pupitres, un objeto simbólico que impone la disciplina. Llegaron a la propuesta de una mesa hexagonal. Eso obligaba a crear una metodología diferenciada. Eda cuenta que fueron a buscar, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), qué se decía sobre el tiempo de clase, las formas, etc. y se encontraron con que la ley asegura la autonomía de cada escuela en la organización del proyecto político-pedagógico.

Observaron también que muchos estudiantes dejaban de estudiar porque tenían apenas 2h15 disponibles para asistir a las clases. Su realidad socioeconómica impone la condición del uso de un único pasaje de autobús, una situación similar a la de la mayoría de los usuarios del Bilhete Único, sistema del transporte público de la capital paulista que permite varios viajes pagando solo una tarifa. «Este es el tiempo que el joven o el adulto tienen para incluir a la escuela en su rutina de vida», comenta Eda.

Además, la escuela optó por flexibilizar los horarios —los alumnos pueden frecuentarla mañana, tarde o noche, teniendo en cuenta que muchas personas trabajan en turnos rotativos—. Esto ofreció condiciones para que buena parte de los alumnos pudiera reanudar sus estudios. Para organizarlos, cada uno tiene un «pasaporte individual», que registra su itinerario formativo en las horas en las que puede estudiar. El espacio de la escuela también fue determinante para delinear otra propuesta de organización del trabajo de los profesores. Tomando en consideración el espacio limitado de la escuela, se decidió quitar las paredes y dejar un ambiente ampliado, reuniendo las áreas de conocimiento de forma integrada. Nació, así, la doble docencia por áreas de conocimiento.

También en el **Colégio Viver**, fundado en 1977, de Cotia, en el conurbano de São Paulo, las directoras Maria Amélia Marcondes Cupertino y Anna Maria Pereira de Castro refuerzan la idea de que acomodación e inflexibilidad no caben en la transformación. En su Proyecto Político-Pedagógico, la escuela deja claro: «Respetar a los estudiantes y maestros como individuos no es una frase de efecto. Significa en gran medida renunciar a

planificaciones rígidas, a fórmulas predeterminadas, a exigencias inflexibles en cuanto al ritmo de estudio y ampliar el rol de temas válidos para el aprendizaje».

«A veces hace falta que un líder dé un sacudón y saque a los demás del acomodo. El cambio debe ser fundamentado y contar con la participación de todos. Las opiniones deben valorarse con igualdad. Acá no hay dos días iguales. Uno aprende permanentemente, y esto estimula la continuidad. Solo se aprende haciendo, discutiendo, evaluando y cambiando», relatan las directoras.

En la ciudad de Teresópolis, en la región serrana de Rio de Janeiro, la Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento, única escuela de doble jornada de la ciudad, enfrenta el desafío constante del cambio, ya que no había experiencias locales que pudieran servir como referencia. El equipo empezó a probar cómo implantar el proyecto, con la propuesta de que la escuela pudiera funcionar de forma realmente integrada durante ocho horas diarias. Para empezar, la escuela se concentró en el ciclo de alfabetización, atendiendo solamente al primero, segundo y tercer año de la Enseñanza Básica. En razón de la demanda, esto se fue ampliando, y ahora incluye hasta el quinto año. Según la directora Luciana Pires, se trata de una experimentación constante.

«La escuela no es la misma desde que empezó, y la sociedad no es la misma desde 2009. Está siempre en proceso de cambio. No llegamos con nada cerrado, impuesto desde arriba. Vamos experimentando. Mira, lo hicimos así, y vamos evaluando y adaptando. La propia rutina no deja que nos alejemos de lo que es primordial en la escuela: considerar al alumno, y que todas las acciones estén orientadas a ellos», comenta.

En otras partes, el movimiento y la construcción de valores formadores de los proyectos de escuela también sucedieron y suceden en una relación estrecha con movimientos sociales y de movilización política.

En el semiárido del Ceará, en el pueblo de Pentecoste, la **Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**, fundada en 2011, que cuenta con la Universidade Federal do Ceará (UFC) como cogestora, actúa a partir de los principios del «aprendizaje cooperativo». Se trata de un conjunto de técnicas de enseñanza-aprendizaje en las que los estudiantes trabajan en pequeños grupos y se ayudan mutuamente, discutiendo la resolución de problemas y facilitando la comprensión del contenido con la ayuda del maestro.



Para entender la historia de esta escuela es necesario repasar el movimiento creado por el Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), que comenzó como una experiencia no formal de educación, y cobró fuerzas hacia principios de la década de 1990. El director de la escuela –egresado del PRECE–, Elton Luz, explica que el inicio de todo fue un gran «sueño colectivo» que reunió a jóvenes sin ninguna experiencia en educación para encargarse de la gestión de una escuela alejada de los estándares de la enseñanza pública en Brasil. Los resultados de hoy muestran que su arrojo valió a pena.

En 1994, siete jóvenes vecinos de Cipó, una pequeña comunidad dentro del municipio de Pentecoste, empezaron a estudiar en grupo en una vieja casa de farinha [trapique de harina de yuca], con la ayuda de la comunidad y del profesor Manoel Andrade. Se formaron vínculos muy fuertes –entre los estudiantes y con la comunidad–. Hasta que, en 1996, uno de los muchachos fue aprobado en primer lugar del examen de ingreso a la carrera de pedagogía de la Universidade Federal do Ceará (UFC). A raíz de la visibilidad del caso, otros jóvenes empezaron a acercarse al núcleo, buscando prepararse para sus exámenes de ingreso a la universidad. De ese modo fue mostrando su fuerza esa forma de estudiar, en la que un alumno ayuda al otro, en la que la fórmula es la cooperación. Nació el Projeto Educacional Coração de Estudante (PRECE), según su primera denominación.

En 2002, más de cuarenta estudiantes de la cabeza del municipio se trasladaron a la zona rural para prepararse en el PRECE. El año siguiente, crearon un nuevo núcleo, la Escola Popular Cooperativa (EPC) de Pentecoste, en el centro del pueblo. Posteriormente, el grupo desarrolló el proyecto Incubadoras de Células, que permitió crear otras escuelas populares cooperativas en las demás comunidades rurales de Pentecoste y en los municipios de Umirim, Apuiarés y Paramoti.

La UFC firmó una alianza con el PRECE y creó el Programa de Educação em Células Cooperativas, que sería el nuevo significado de la sigla. Para actuar en los espacios de educación formal hubo que tematizar y darle nombre al método de estudio utilizado. Se detectaron muchas similitudes entre la práctica de Cipó y la teoría del aprendizaje cooperativo, desarrollada por David y Roger Johnson. A partir del encuentro entre la metodología de Johnson y las vivencias en el semiárido de Ceará se conformó el Aprendizaje Cooperativo construido en ese estado. Inspirada en la experiencia del grupo de Cipó, en 2009 la UFC creó el Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis. En 2016, la universidad, en alianza con la Secretaría de Educación de Ceará, creó el Programa de Estímulo à Cooperação na Escola Pública, en el que estudiantes universitarios reciben formación para proponer proyectos de apoyo en conjunto con las escuelas públicas del estado, para así intercambiar conocimientos con los estudiantes de educación básica.

Ya en Ibimirim y en Glória do Goitá, en el interior de Pernambuco, el **Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)** cuenta con una trayectoria que empieza oficialmente en 1989, pero se remonta a los movimientos ligados a la Teología de la Liberación y a las pastorales de la década de 1970. Desde su nacimiento, está profundamente ligado a los principios de la educación popular y de la movilización comunitaria.

Según Germano de Barros Ferreira, exalumno y actual director de la escuela, «el **SERTA** es una organización que, a lo largo de estos veintisiete años, bebió mucho de la fuente de la educación popular, de las experiencias de los movimientos sociales y de la Teología de la Liberación. En parte, nació del movimiento de la iglesia progresista. Y en ese proceso, una de las grandes diferencias que nos distinguen es que construimos una metodología propia, que se originó del conocimiento, de la vivencia, de la experiencia, de la experimentación con los campesinos, con los movimientos sociales, con las organizaciones y también con los gobiernos, tanto municipal como estadual o federal, que fueron creyendo en estas ideas y sumándose al proceso. Otra dimensión que manejamos mucho en este cambio de paradigma es la autoría de los estudiantes. Ellos no son objetos del currículo, sino sus protagonistas, son sujetos del currículo. Así, todo lo que los estudiantes hacen recibe otra valoración de parte de escuela.»

En plena dictadura militar, en 1968, el **Colégio Equipe**, de São Paulo, se creó como un curso preparatorio para los exámenes de ingreso a la universidad, coordinado por profesores egresados de un curso similar que ya impartía en el centro de estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de São Paulo (USP). Desde su fundación, la escuela, a pesar de ser una empresa privada, destina sus ganancias para beneficio del propio establecimiento. Al convertirse en colegio, mantuvo su trabajo educativo basado en el pensamiento crítico y participativo de alumnos y profesores.

Una visión que se refleja en el testimonio de Marcos e Ivone Cartum, padres de Marina Cartum, estudiante de la Enseñanza Básica: «Elegimos esta escuela por su foco en el estímulo al placer por el conocimiento; su énfasis en el pensamiento crítico; por el valor que le da a la articulación y la integración entre las disciplinas; por el estímulo a la convivencia basada en el respeto y en la importancia de las diferencias; por la percepción del papel del sujeto en la construcción y transformación de la realidad.»

En el curso de la historia de fines del siglo 20 y las primeras décadas del siglo 21, nuevos entendimientos, percepciones y preocupaciones, como las que aporta la Agenda 21, por ejemplo, plantean cuestiones hasta entonces poco discutidas, como la ecología, y retoman filosofías con una mirada más integral y profunda del ser humano. Factores que apuntalan, asimismo, la construcción de proyectos educativos.

En 1984, nació en Porto Alegre (Rio Grande do Sul), el preescolar Amiguinhos do Verde, que más tarde ampliaría su servicio a la Enseñanza Básica, pasando a llamarse **Amigos do Verde**. El principal objetivo era desarrollar un aprendizaje equilibrado entre las áreas cognitiva y afectiva. Su rasgo diferencial más importante era, por entonces, la preocupación por la ecología, su visión «ecocéntrica» —cuando todavía se discutía muy poco sobre ecología—, aliada a la alimentación naturalista, de carácter educativo.

«Para ser transformadora, la escuela tiene que quererlo. Nadie le dictará el camino. Tendrá que ir haciéndolo» dice Silvia Lignon Carneiro, fundadora y directora de la escuela.

Y el camino que engendró la misión, construida por el propio equipo, es «crear oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento integral del individuo, a través de proyectos de estudios y vivencias como auto(eco) conocimiento, agroecología, artes y nutrición. A partir de una visión ecosistémica, la escuela cree en la interdependencia de las acciones implicadas en la formación del ser social y planetario, acogiendo la diversidad, respetando las particularidades y la riqueza inherentes a cada uno.»

Se trata de un camino que, en el sentido común, a menudo transmite la idea de una «educación alternativa», pero que, como explica Marcia da Silva Viegas, madre de una alumna de la escuela, es mucho más que eso. «No es una escuela alternativa. Es una alternativa a las escuelas tradicionales. Hace lo que se puede soñar como más completo para un chico en edad escolar. Todo lo que se dice es muy concreto», cuenta.

De la inquietud de una educadora y madre, en Fortaleza (Ceará), la **Escola Vila** nació en 1981, como escuela de Educación Infantil, y se extendió en la década de 1990 a la Enseñanza Básica. Según Fátima Limaverde, la Escola Vila busca «preparar a los ciudadanos a enfrentar los desafíos contemporáneos y a manejar las cuestiones sociales, políticas e ideológicas

del presente. Un ciudadano ético, justo, con valores humanos que se articulen unos con otros. Un estudiante que compagine la formación intelectual y la ética. Somos una escuela que favorece la convivencia y el despertar de las habilidades, que toma como prioridad el respeto al otro, el autoconocimiento y el compromiso con el planeta Tierra. Y traemos los retos que se presentan en el contexto de la ciudad, del país y del mundo adentro del aula, de modo que nuestros estudiantes se sientan capaces de pensar soluciones y poner su pensamiento en práctica.»

Desde su fundación, la **Escola Vila** trabaja sobre un currículo estructurado en tres ejes: Cuidar del Ser, Cuidar de Medio Social y Cuidar del Medio Ambiente. Una práctica que se refleja claramente en el entendimiento de Henrique de Castro, padre de una alumna del quinto año de la Enseñanza Básica de la escuela y también de una exalumna, hoy con 21 años.



«Tengo la sensación de que la escuela, de esa manera, despierta a los sujetos a la transformación social. La **Vila** tiene este papel y esta preocupación. Desde el momento en el que se despierta a los alumnos a esa dimensión, la escuela les ayuda a entender que son seres únicos, pero que también viven en comunidad. He notado que los chicos se vuelven más sensibles a cuestiones sociales, humanas. Todo en la vida del niño es afectado por las actividades que la escuela propone: visitas a orfanatos, huertas, vivencias corporales. Van cobrando más conciencia y apropiándose de sí mismos. Se van volviendo cada vez más independientes, pero también abriéndose a escuchar al otro y a interesarse por lo que sucede a su alrededor», cuenta Henrique.

Ya en Serra Grande, en el sur de Bahía, desde 2001, la **Escola Rural Dendê da Serra** se basa en la pedagogía Waldorf, que entiende el desarrollo progresivo de los aspectos físico, anímico y espiritual. La escuela ofrece a sus alumnos una serie de actividades manuales y artísticas que integran los aspectos del desarrollo a través de diversas habilidades, como jardinería, agricultura ecológica, música, pintura, teatro, manualidades y artes.

Según su metodología, el contacto directo con materiales naturales, como la madera, despierta y renueva la relación del niño y del joven con la naturaleza, favoreciendo una postura de sensibilidad y respeto en relación al contexto ambiental. Esa postura es todavía más valiosa cuando se considera que la escuela está inserta en un Área de Protección Ambiental. En el proceso de aprendizaje, los alumnos estudian el manejo de los recursos naturales, reconociendo las maderas que están muertas en el bosque y que pueden utilizarse para la producción de diversos objetos. Según el currículo de la escuela, cada año los estudiantes producen diferentes utensilios del día a día, con fuerte raigambre en las tradiciones locales.

A la par de las labores con madera, que promueven la conexión con la naturaleza, también se trabaja con la música. El alumno aprende a transformar su motricidad instintiva en gestos significativos y armoniosos, aprende a interactuar con otros estudiantes, con el maestro y con el público que lo sigue. Se crea una conciencia social a través del acto de escuchar. El aprendizaje de la música se realiza mediante un repertorio cuidadosamente seleccionado, adecuado a las distintas franjas de edad y conectado con las materias que los maestros trabajan en clase.

En Alto Paraíso (Goiás), la **Escola Vila Verde**, por su parte, es un ejemplo de diferentes inspiraciones e influencias. La escuela existe hace seis años. Empezó como una iniciativa autónoma de un grupo de padres, que no resultó. Pasó a otro dueño y, desde 2014, es mantenida por el Instituto



Caminho de Meio, una organización sin fines de lucro, constituida bajo la inspiración y conducción del Lama Padma Samten.

Además del Instituto Caminho do Meio, la escuela cuenta con otros aliados que respaldan su propuesta, como el Centro de Vivências Crescer y la Universidade de Brasília (UnB). La alianza con el Centro de Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros, vinculado a la UnB, ofrece la oportunidad de franquear a la escuela como un espacio de práctica para los estudiantes, en la perspectiva de la Economía Solidaria.

Atendiendo a niños de 3 a 6 años en la unidad urbana, y de 7 a 14 años en la unidad cercana al Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, la escuela se propone ofrecer una educación ecológica, sostenible e integrada, que apunta al desarrollo del potencial intelectual, emocional, social, físico, artístico, creativo y espiritual de cada niño, abordando los contenidos escolares de forma contextualizada.

En la Educación Infantil, por ejemplo, además de los juegos, otras actividades dirigidas, como capoeira, danza, pintura, las rondas y la gastronomía, se utilizan como instrumentos de desarrollo de diversas habilidades y forman parte de la rutina semanal.

«La enseñanza de las artes—la presencia de la música, del teatro— es muy importante. Que los niños desarrollen su autonomía desde pequeños, haciendo sus elecciones, es muy positivo. La **Vila Verde** es una apuesta», resalta Cristina Chu, madre de dos alumnos de la escuela.

La **Vila Verde** sigue algunos preceptos budistas que sirven como orientación para toda su propuesta, y establecen un vínculo entre capacidades cognitivas y afectivas. Ahí se incluyen las Cinco Sabidurías: del Espejo, de la Igualdad, Discriminativa, de la Causalidad y de la Liberación. La Sabiduría del Espejo, por ejemplo, señala la necesidad de reconocer al otro con sus diferencias, en su propio contexto, sin juicios, mientras que la de la Liberación pone énfasis en la necesidad de reconocer todas las posibilidades del otro. Tener una dimensión libre y creativa frente a las diversas situaciones. Mantener la mirada abierta e innovadora. Ver al otro con libertad. Todas resaltan la importancia de interesarse genuinamente por el otro, promoviendo sus cualidades, alegrándose de su alegría, sus logros y del crecimiento del otro.



Otro frente importante de movilización y discusión social en las últimas décadas en Brasil respecta a los reclamos resultantes de procesos participativos, como consejos comunales y presupuestos municipales, así como al debate y la lucha en torno al crecimiento desordenado de las ciudades, y por derechos sociales y el combate al racismo y al prejuicio de género, entre otros. Son acciones también muy inspiradoras y que dejaron su impronta en la intención de muchos proyectos educativos.

Una escuela pública fundada en la década de 1950, la **EMEF Desembargador Amorim Lima**, en el barrio Vila Gomes, zona oeste de la capital paulista, vivió su gran transformación hacia fines de los 90, cuando su directora, Ana Elisa Siqueira, que hoy lleva veintinueve años al frente de la institución, empezó a liderar un proceso radical y profundo de apertura de espacios de participación de la comunidad en la escuela, priorizando la promoción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Las clases al aire libre, las aulas multigrado y el proyecto político-pedagógico organizado en planes de estudio flexibles e inspirados en las experiencias de la Escola da Ponte, en Portugal, marcaron un hito. Franquear, discutir y hacer de la escuela un equipamiento comunitario real ha sido el movimiento estructurador de la Amorim Lima.

«La escuela era toda gris y enrejada. Lo primero que hicimos, entre una empleada y yo, fue pintarla durante las vacaciones, para que tuviera otro color cuando los chicos reanudaran las clases. La casaca que los chicos usaban como uniforme también era gris, y también eso lo cambiamos, porque era muy simbólico. Cuando quité las rejas del patio, una chica me dijo: “Menos mal que usted quitó las rejas, porque no somos locos ni criminales para estar presos.” Eso nos da una medida del simbolismo que semejantes cosas tienen en la escuela pública», explica Ana Elisa, directora de Amorim Lima.

En Belo Horizonte (Minas Gerais), hay dos escuelas que también nacieron en la década de 1990 al calor de los reclamos urbanos por vivienda y acceso a derechos.

La **Escola Municipal Anne Frank** está ubicada en el Conjunto Confisco, en la región de Pampulha, límite entre los municipios de Belo Horizonte y Contagem. La comunidad del Conjunto Confisco era, hacia la época de la fundación de la escuela, una ocupación irregular, vinculada a una parroquia que se movilizaba para subsanar los problemas de vivienda de varias familias en situación de vulnerabilidad social. La ubicación de la barriada en una zona limítrofe entre municipios les imponía a los vecinos una serie de limitaciones. Quienes residían fuera del perímetro de Belo Horizonte no podían acceder a los servicios públicos capitalinos ni sabían, por ejemplo, adónde dirigir sus peticiones de ayuda para solucionar los problemas relativos a las condiciones de extrema precariedad sanitaria y habitacional. Debe agregársele a esto la problemática de la violencia y el narcotráfico. En ese contexto, se organizaron algunas asociaciones vecinales, pero solía suceder que, más que articularse para buscar soluciones, se enzarzaran en rencillas.

La escuela se presentó como el único espacio de servicio universal a los vecinos de la zona, sin discriminar el municipio al cual correspondía el domicilio. Sus gestores enseguida detectaron todas las variables de aquella situación y, mostrando gran sensibilidad ante las necesidades más apremiantes, permitieron que el rol de la escuela pasara por encima de los protocolos. En realidad, como relata Andrea Cristina Ferreira de Almeida, su coordinadora pedagógica, «la escuela era el único equipamiento público disponible en la localidad. Además de las clases, allí se celebraban misas, cultos evangélicos, velatorios, fiestas, casamientos y muchas reuniones de los representantes de las asociaciones vecinales.»

Su efecto catalizador de las relaciones y potencialidades del lugar empezó a cobrar mayor entidad en 1994, cuando, en virtud de la mediación de la

escuela, las más de veinte asociaciones vecinales se unieron para juntas tratar de solucionar el problema del buracão, un cráter que se había abierto en un terreno baldío frente a la escuela y amenazaba varias casas. Apoyados por el equipo de la **EM Anne Frank**, los líderes presentaron a la alcaldía un proyecto para convertir el buracão en una plaza, con espacio y equipamientos para el ocio y la convivencia comunitarios. El proyecto se pondría en marcha con fondos del Presupuesto Participativo gestionado por los propios líderes. De esta forma nació, en 1996, el Parque do Confisco, una intervención en el espacio urbano que mejoró la vida de la comunidad y representó el comienzo de un toma de conciencia importante e irreversible del papel transformador de la escuela en la comunidad.

«El pozo ya casi se tragaba mi casa. Con la ayuda de la escuela, nos organizamos y fuimos en busca de un presupuesto participativo. Hicimos varias reuniones dentro de la Anne Frank, convocando a todos los líderes comunitarios, con la coordinación de la escuela. La escuela ayudó mucho. Hubo un gran movimiento y hoy tenemos una gran plaza, que se convirtió en parque, la parte más linda del barrio. No conozco un barrio tan nuevo como el nuestro que tenga una plaza tan maravillosa y una escuela tan organizada. En esta escuela aprendí que la unión sí que hace la fuerza, y que todos juntos podemos hacer mucho más. Aquí eduqué a mis hijos y me educó yo. Y además la comunidad siempre buscó, dentro de la escuela, una organización para mejorar la vida del lugar», relata Maria das Graças Silva Ferreira, 52 años, líder comunitaria y estudiante de Educación de Jóvenes y Adultos en la EM Anne Frank.

La **Escola Municipal Paulo Freire**, por su parte, ubicada en el barrio Ribeiro de Abreu, abrió las puertas en 2001, tras casi veinte años de lucha comunitaria por su construcción. En ese barrio de escasos recursos y con grandes carencias de infraestructura, la lucha por una escuela de educación básica estaba planteada desde hacía mucho tiempo, y cuando se instituyó el sistema del Presupuesto Participativo en la Alcaldía de Belo Horizonte, hacia comienzos de la década de 1990, la comunidad encontró la oportunidad para luchar por sus deseos y necesidades. Fueron muchas etapas, desde la compra del terreno hasta la construcción del edificio y la inauguración de la escuela.

De esa primera movilización nació una escuela con una fuerte relación de red con la comunidad, que se maneja con alianzas muy diversas y tiene como uno de sus principios el acogimiento comunitario.

«Es fundamental buscar una red de protección –la escuela no educa sola–. Consideramos todo: la salud, los servicios públicos, la compañía de saneamiento, las iglesias locales y muchos otros actores. Buscamos crear identidad con la comunidad escolar», afirma Maria do Socorro, directora de la Escola Paulo Freire.

Vecino del barrio desde hace veintidós años, líder comunitario y coordinador del proyecto Escola Aberta en la **EM Paulo Freire**, Sérgio Soares es el mejor representante de la fuerza de la comunidad escolar en Ribeiro de Abreu.

«La Paulo Freire es el corazón de la comunidad y la principal referencia del barrio. Yo la vi nacer y hoy coordino el proyecto Escola Aberta, que la convierte en la única escuela del barrio que mantiene sus puertas abiertas a la comunidad los sábados y domingos, ofreciendo talleres para todas las edades –informática, danza, fútbol, vóley, artesanía, juegos, entre otros–. Además, la dirección de la escuela nos da toda la libertad para que el espacio sea también un local de reuniones comunitarias, discusión sobre vivienda y actividades sociales», explica Sérgio.

El líder comunitario es también representante del proyecto Fica Vivo, del gobierno de Minas Gerais, cuya actividad se centra en el combate a homicidios entre jóvenes; y presidente de la Escola de Samba Unidos do Onça, fundada por los primeros directivos de la **Paulo Freire**. «La Escola



de Samba no está actualmente en actividad, aunque pretendemos reactivarla para el próximo Carnaval. Pero, aún cuando no desfile, su historia ya demuestra la fuerza de la Paulo Freire.»

Volvamos por fin la mirada hacia la península de Itapagipe, en Salvador de Bahía, donde está la **Escola Comunitária Luiza Mahin**, fundada en 1990. Una comunidad escolar, formada por educadores, padres, alumnos y empleados, que asumió como rasgo distintivo la resistencia al racismo y la puesta en valor de la identidad racial como factor emancipador. La escuela fue creada por la asociación de vecinos del Conjunto Santa Luzia, como respuesta a la falta de vacantes para estas etapas educativas en la zona.



Sus fundadoras, mujeres negras de la región, decidieron por su cuenta girar la llave, de la carencia a la potencia. Con sus propias manos –y la colaboración de otras personas del barrio–, construyeron el edificio e instalaron la escuela, que luego sería reconocida por los órganos legales y competentes. Sus fundadoras tienen hoy alrededor de sesenta años y siguen como coordinadoras de la asociación.

«Tratamos de valorizar un sitio que nuestros mayores construyeron con mucha lucha, con mucha dificultad, aterrando la marisma para crear un terreno plano. Como estamos en una zona periférica, las noticias suelen mostrar solo la parte negativa. Así que nos movemos y les mostramos a los niños, para que se hagan cargo desde sus tres años, que si hoy no caminan sobre tabloncillos, si tienen una escuela, un centro de salud, todo esto fue fruto del trabajo de una generación, y que muchos donaron su vida para conseguir estas cosas sin llegar a disfrutarlas. En nuestro proyecto pedagógico, involucramos a la comunidad para contarle nuestra historia. Traemos a la escuela a gente de la comunidad y llevamos a los niños hacia ella», cuenta la coordinadora pedagógica Sônia Dias Ribeiro. El equipo pedagógico demuestra profunda convicción para defender el proyecto.

«Lo que más me fascinó en la escuela fue su metodología y la valorización del maestro. Vine de una escuela tradicional y estudié magisterio en una facultad particular. Como afrodescendiente, toda la vida había escuchado un discurso distorsionado sobre mi origen. Solo en la escuela pude por fin conocer a fondo la historia de nuestros ancestros, de personas esclavizadas. En la Luiza Mahin me sentí valorizada por lo que soy y por lo que hago», relata Valmira Ribeiro dos Santos, maestra de segundo año de la Enseñanza Básica.

Las historias y lugares de origen dicen mucho sobre las escuelas y los desafíos que enfrentan, y generaron respuestas pedagógicas muy variadas, inversiones lógicas y la construcción de múltiples caminos para seguir adelante.



PLANIFICACIÓN Y PRÁCTICA

A lo largo de este recorrido de entrevistas e investigaciones, quedó muy claro que la práctica se lleva adelante de forma coherente respecto del discurso y la concepción, lo que determina impactos y resultados profundamente reales y motivadores. También demuestra que estas escuelas están dedicadas a la transformación, y no necesariamente a la innovación metodológica.

La socióloga Helena Singer hace hincapié en esta observación: «Si lo más remarcable en estas escuelas son los valores, creo que esto significa que se trata de escuelas con un Proyecto Político-Pedagógico [PPP] consistente. Significa que lo aplican en el día a día, en su quehacer cotidiano, en la organización diaria del currículo, en la metodología. Toda escuela está obligada a tener un proyecto, pero en la inmensa mayoría de los casos está abandonado. En el texto del PPP se declaran los valores, las creencias de la comunidad, qué desea para sus estudiantes, qué quiere cambiar en el mundo. Pero en la práctica, estas dos dimensiones quedan totalmente disociadas. Esas ideas bonitas van se van apartando de la realidad cotidiana, que obliga a responder a demandas burocráticas, a un modo de hacer las cosas que siempre se repite, a la desintegración de la planificación de cada uno de los maestros. En las escuelas transformado-

ras, al contrario, no ocurre tal disociación. Lo que marca la diferencia es que lo que está escrito en el PPP se refleja permanentemente en el día a día de la escuela. Si uno compara el PPP de estas escuelas con el de las demás, quizás no encuentre grandes diferencias, porque todas declaran que buscan educar para los derechos humanos, la ciudadanía, que quieren formar un ciudadano activo, crítico, etc. La diferencia está en lo que hacen las transformadoras. Y lo que hacen sencillamente es pensar: ¿Cuál será la mejor metodología que podremos inventar para formar a un sujeto crítico, activo, transformador, participativo? La metodología se obtiene como respuesta, y no al revés, y se la asocia a la práctica.»

Anna Penido, periodista y emprendedora social de Ashoka, recuerda también que la forma no puede suplantar la intencionalidad y la concepción.

«Las escuelas que solo quieren cumplir con lo obligatorio, asegurar el rendimiento, adoptar las prácticas de moda, pueden dar la falsa impresión de estar en el camino de algo más disruptivo. Y muchas veces es esto lo que pasa. Suele darse que una escuela adopte una serie de herramientas y metodologías, pero, como la intencionalidad y la concepción son antiguas, se produce solo una mimetización. Si uno sustituye el pizarrón por la pizarra digital, o sustituye la clase expositiva por el sistema de proyectos, de nada servirá si todo lo controlan los maestros. Existen innovaciones que, cuando se las observa desde cerca, son muy superficiales. Y no es esto lo que las escuelas transformadoras hacen.»

El **SERTA** se lo tomó en serio, y al crear su metodología —la PEADS—, discutió y sistematizó sus ideas fundadoras. PEADS significa Propuesta Educativa de Apoyo al Desarrollo Sostenible y se basa en dos libros de su fundador, Abdalaziz de Moura, también emprendedor social de Ashoka.

A pesar de haber nacido como una escuela rural, dedicada en sus inicios a la formación de agricultores familiares, el **SERTA** no se rehúye a ampliar su mirada hacia los estudiantes y las cuestiones de orden cultural, política y social que podría desarrollar. Para construir su metodología, se definieron los parámetros, las ideas en que se apoyaría: concepción del arte y la educación en el desarrollo; la mirada de las personas sobre sí mismas como sentido atribuido a la existencia en el mundo; concepción de la historia construida por las personas e instituciones en permanente

reconstrucción; la forma en la cual las personas se posicionan en relación a la naturaleza; concepción del campo; concepción de ciencia y filosofía; concepción de conocimiento; de currículo; de enseñanza y aprendizaje; y de desarrollo.

Con esta metodología, como explican Moura y Germano, el **SERTA** asume un compromiso con la realidad de las personas, con su día a día, con la vida, sus necesidades. Durante el curso, la vida de los estudiantes, su producción, su trabajo, su familia, sus fortalezas y debilidades forman parte del currículo. Todo se estudia como contenido de las disciplinas. Los educandos son evaluados no solo por lo que pasan a conocer, sino también por lo que pasan a hacer, a conquistar, a realizar en su vida personal, comunitaria, profesional y política.

«El conocimiento se concibe como un llamado a la acción, un estímulo y una provocación para actuar, es decir, para acercarse a la realidad y observar, identificar dónde habría que cambiarla, qué es necesario hacer para lograr ese cambio», explica Germano de Barros, director del SERTA.

Transdisciplinarietà, aprendizaje por proyectos, épocas, ritmo, portafolio educativo, alternancia, unidades curriculares, lenguajes diversos, proyectos de vida, son muchos los conceptos que se entrecruzan en las prácticas de estas quince escuelas.

Si nos concentramos en sus ejes comunes, observamos –además de la conexión entre teoría y práctica– que en la planificación de los procesos de aprendizaje hay un profundo respeto por los intereses, curiosidades e historias de los alumnos y de la comunidad. Sin mencionar el afecto y el respeto que tanto hilvana estos procesos, es decir, que se invierte en las relaciones de forma profunda y humanista.

Tan verdadera es esta percepción, que el testimonio sobre cada escuela casi podría ser «suscripto» por todas las demás. «Buscamos una metodología que les brinde autonomía a los alumnos, que despierte su interés por el aprendizaje, que aliente el sentido crítico y que fortalezca el trabajo en equipo y el ejercicio de la empatía, de estar junto al otro y poder ayudarlo. El alumno se convierte en núcleo de la acción, involucrándose directamente en todo el proceso de construcción del conocimiento», afirma Luciana Pires, directora de la **Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento**, en Teresópolis (Rio de Janeiro).

También los desafíos y problemas que estas escuelas decidieron enfrentar, y que desembocaron en sus opciones pedagógicas, poseen sinergia: distanciamiento de la comunidad; poco espacio para un aprendizaje colaborativo y creativo; currículos inflexibles; educadores desmotivados; conflictos entre diferentes; entre muchos otros reconciliables por el sentido común. Y sí que es posible crear caminos diferentes, aunque no sea fácil. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), que rige la educación brasileña, prevé la autonomía pedagógica de cada escuela. Y ahora que está en discusión la Base Nacional Curricular Común, la autonomía también se impone como un punto muy importante sobre el que corresponde reflexionar y tomar posición.

Como afirma Eda Luiz, directora del CIEJA Campo Limpo (São Paulo), lo importante es no tener miedo a hacer las cosas de otra forma. «La LDB dice que el PPP debe construirse de forma colectiva y fuerte. ¿Dónde está escrito que las clases deben durar 45 minutos y debe haber 50 alumnos en cada aula? En ninguna parte. Pero las personas dan estas cosas por sentadas quizás por miedo a atreverse, a dejar que los chicos anden sueltos por la escuela, a darles más libertad. El miedo es lo que frena. Al ver los portones abiertos y el movimiento de gente que entra y sale todo el tiempo, me suelen preguntar: “¿No te da miedo?” Y les digo: “Más miedo me da la escuela cerrada que abierta, porque cerrada retiene demasiado, reprime la violencia, la confrontación. Así, no. La energía fluye: sale, va y viene.”»

Rodolfo Fiorucci, director del IFPR Jacarezinho, recuerda, a su vez, que las condiciones para provocar los cambios son a menudo precarias:

«¿Cómo logramos levantar esa bandera en el IFPR? Lo que pasa es que aquí tenemos tiempo para pensar la educación. No se trata de tiempo libre, sino del tiempo para hacer otras cosas que no sean estar dentro del aula dando clases. La parálisis confortable de las escuelas es consecuencia, en gran medida, del hecho de que a los educadores en general no les queda tiempo para nada más. Viven en modo automático. Y en semejante realidad es muy difícil detenerse a pensar qué se desea de la educación. Es un problema estructural del país, que involucra una infinidad de cosas. Quizá el cambio en la educación nunca haya ocurrido de forma significativa, porque todo se ha resumido a acciones puntuales y localizadas. No hay un proyecto de gobierno que apunte a la transformación efectiva.»

Desde el punto de vista del educador, también puede ser difícil: «La metodología que adoptamos afecta concepciones y estructuras de trabajo preconcebidas. Muchos profesionales no se adaptan, porque es siempre

doloroso romper con las propias certezas. Para participar de una labor así, es importante que el maestro tenga apertura y se haga cargo de un trabajo de construcción colectiva. Es un ejercicio diario», afirma Luciana Pires, directora de la **Aclimea**.

Por otra parte, cuando se consolida el proyecto, se reconoce el papel y el aporte del educador: «En **Equipe** dejan que uno arriesgue, proponga nuevas ideas y métodos. Siempre tuve mucha libertad, pero también mucho apoyo y respaldo. Nunca me sentí juzgada, amenazada, cuando acaso no me llevaba bien con una clase, o cuando algo que había planteado no salía bien. Y eso es fundamental para crear un ambiente en el que el maestro se sienta seguro y acogido. Los maestros seguros y acogidos acaban siendo mejores maestros, porque pueden transmitir seguridad y acogimiento a sus alumnos, pueden equivocarse y construir sus cursos con sello autorial. Esto es fundamental y, a partir de ahí, hay espacio y adherencia para sus ideas. Quizá sea esto lo que distingue una buena escuela, maestros que realmente creen en lo que enseñan y son autores de sus cursos. Acá hay espacio para eso», relata la maestra Luana Almeida, docente de sexto y séptimo años del **Colégio Equipe** (São Paulo).



A los alumnos del tercer y último año de la Enseñanza Media, el **Colégio Equipe** les propone otras disciplinas, como Cursos Temáticos y Monografía. Los cursos temáticos son dictados por los maestros, y en sus actividades formativas se profundiza uno de los temas abordados en el currículo de la escuela, o incluso algo que no se discutió en clase. La Monografía es un trabajo de investigación que cada alumno desarrolla de forma individual, a partir de un tema de su interés y bajo la orientación de un maestro.

Los estudiantes pueden asimismo participar de las demás actividades que el colegio ofrece a todas las clases, como el programa de Monitores, en que los alumnos ayudan a los menores en su proceso de aprendizaje, a la vez que repasan sus propios conocimientos. Y por fin, en las Actividades Electivas, cada estudiante puede elegir entre participar de actividades deportivas y danza o de proyectos sociales junto al Instituto Equipe Cultura e Cidadania.

En este contexto de diferentes realidades y numerosos obstáculos, destacamos algunos trayectos pedagógicos que apuntan hacia soluciones viables para desafíos comunes. No se trata de manuales ni mucho menos, sino de problematizaciones que pueden ampliar y diversificar la conversación sobre la educación.

Organizar la construcción de saberes por proyectos, unidades de conocimiento o de forma transdisciplinaria es un camino que buena parte de estas escuelas elige. Las disciplinas obligatorias –Portugués, Matemática, Geografía, Historia, etc.– se entrecruzan a través de proyectos temáticos, que muchas veces se definen en conjunto con los alumnos, incluso con los más pequeños.

En una de las escuelas que adoptan esta práctica, la **Aclimea Nascimento**, el tema que se investigará en el proyecto de clase lo definen los estudiantes, con el apoyo del maestro. Los alumnos sugieren varios temas y, juntos, eligen uno que será central (que podrá ser la película *Star Wars*, las comidas del mundo, los dinosaurios, las Olimpiadas...). La elección se rige por varios métodos, como el voto abierto, el voto secreto y el voto mural. Una vez elegido el tema, el maestro empieza su labor de investigación junto con los alumnos. Se acotan las cuestiones, es decir, los tópicos de aquel asunto sobre los que los estudiantes tienen más curiosidad. A partir de las cuestiones, se formulan las hipótesis: qué quieren aprender los alumnos. Los chicos investigan en casa, preguntan a la familia, intercambian sus hallazgos.

Todo este proceso se va registrando en un mural, dentro o fuera del aula, donde se colocan las informaciones recogidas. Así el conocimiento se afirma, se sistematiza y se comparte. Permanece expuesto en la escuela, y anticipa lo que se presentará en los seminarios interclases y en el seminario final. Los seminarios se convierten en ocasiones importantes para que chicos de distintas edades y adultos intercambien conocimientos y aprendan juntos.

En una charla con la directora de la escuela **Aclimea**, los alumnos del primer año de la Enseñanza Básica cuentan qué están estudiando en su proyecto:

Directora: ¿Sobre qué andan investigando?

Estudiantes: Sobre mitología griega

Directora: ¿Y por qué eligieron ese tema?

Varios chicos levantan la mano y se ponen a explicar que todo empezó con la Medusa, que tiene víboras en la cabeza y un hijo que se llama Pégaso, etc.

Directora: ¿Pero cómo hacen para aprender a leer y a escribir investigando sobre la Medusa?

Estudiantes: Es fácil, muy fácil... uno investiga y estudia

La maestra de esa clase, Vivia Ferreira Teixeira, relata cuánto se sorprendió al conocer la metodología de la escuela: «Me asusté mucho cuando los chicos empezaron a decir qué querían investigar, qué querían conocer más. Yo me dije: así no lograré alfabetizarlos. Pero con el tiempo me fui dando cuenta de que, a partir de lo que ellos quieren aprender y conocer, el aprendizaje fluye y se realiza. Y al niño le resulta mucho más placentero leer aquello que tiene ganas de conocer, en su investigación. Son ellos quienes me muestran qué tienen curiosidad de aprender. Y eso da excelentes resultados. Se alfabetizaron muy rápido.»

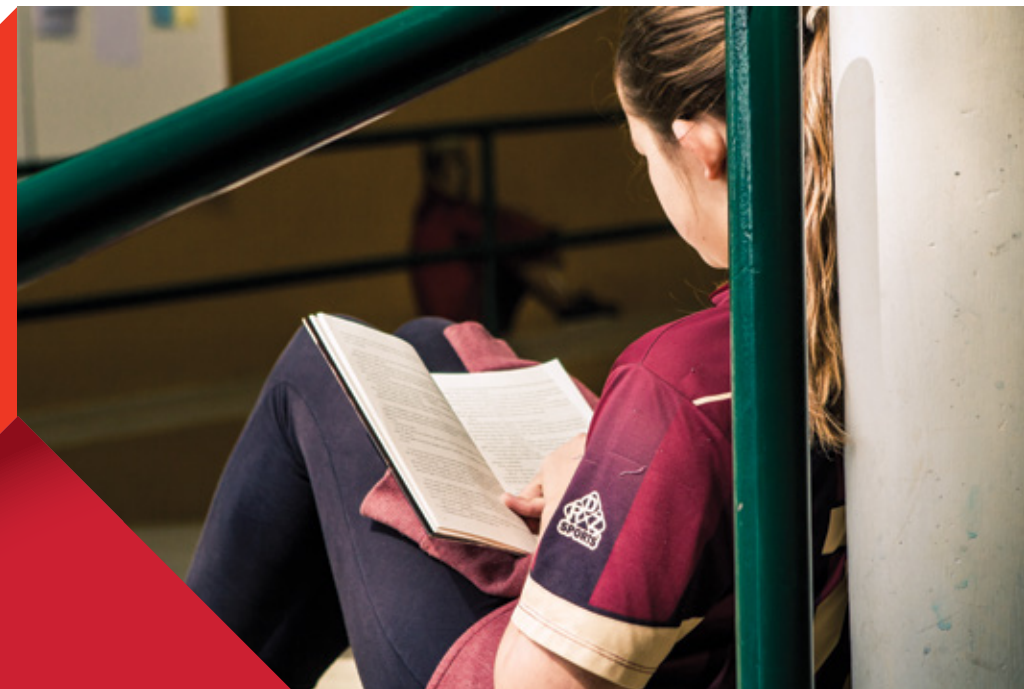
Los padres, por su parte, valoran y reconocen el aprendizaje que se desarrolla de esta forma: «Este año, el tema del proyecto fue sobre los dibujos animados. Empezaron a ver de otra forma los dibujitos que más les gustan. Su mirada es siempre muy investigativa: ¿Por qué se crearon estos personajes? ¿Por qué son así? Son muy críticos, lo cuestionan todo: ¿Por qué? Es una formación muy cuestionadora. No estudian por estudiar, no van a clase por ir. Siempre tienen una razón. Es bárbaro», cuenta Claudia Maria Canto Macario Emerick, madre de los trillizos Pedro, Miguel y Luisa, de 9 años, alumnos del cuarto año de la Enseñanza Básica.

El **Colégio Viver**, de Cotia (São Paulo), también trabaja por proyectos desde 1998, ya sea sobre grandes ejes temáticos interdisciplinarios o bien sobre proyectos de alumnos. Realiza asambleas con los estudiantes, en las que se acuerdan las reglas colectivamente y se decide acerca de las propuestas pedagógicas y el uso de los espacios. «Antes, los proyectos se

realizaban a contraturno; ahora, se hacen en el turno de clases. A consecuencia de este cambio, los maestros necesitaron aceptar cierta pérdida del control. Y lo más difícil para un maestro es perder el control», comenta la directora Maria Amélia.

Desde 2013, el Projeto Pessoal busca valorizar lo que cada estudiante del **Colégio Viver** trae en su bagaje. Es un momento en que el niño o el adolescente invierte en sus sueños, en lo que tiene más sentido en su vida, decidiendo libremente qué anhela para sí a corto, mediano y largo plazos. La elección del tema es totalmente libre, para que el alumno se dedique a lo que realmente desea, quiere, le gusta, le interesa y/o que tenga sentido en su proceso de aprendizaje.

Paralelamente, se elige un maestro-tutor, que lo asistirá en la conducción de su aprendizaje, dificultades académicas y proyectos de vida. La elección del tutor normalmente se efectúa por afinidad, y depende de que el maestro tenga horas disponibles. Este educador acompaña el desarrollo personal y el proceso de autoconocimiento del alumno, orienta su proyecto, se conecta con el maestro de clase y es el vínculo con la familia.



«Me parece sensacional que los niños creen sus proyectos, porque así tienen ganas de ir a la escuela. Poder aprender según el propio interés es mucho más inteligente para esta generación», dice Cristina Chu, madre de estudiantes de la **Escola Vila Verde**, de Alto Paraíso de Goiás. Allí, en la Enseñanza Básica, se desarrollan proyectos temáticos a partir de propuestas de los propios alumnos, en los cuales se trabaja sobre más de una disciplina.

Los contenidos curriculares previstos en las Directrices Curriculares Nacionales, del Ministerio de Educación, están contemplados dentro de estos proyectos. Cuando no es así, son objeto de clases específicas.

«La dificultad más grande está en convencer al maestro de que no necesita saberlo todo. A veces se angustian por no saber nada acerca del tema elegido», explica Fernando Leão, director de la escuela.

Hay una herramienta en la **Vila Verde** que se llama GEI (Grupos de Estudio por Interés). Los grupos se reúnen cada viernes, y cualquier persona de la comunidad escolar puede sugerir un tema y compartirlo con todos los demás. Los GEI se constituyen como un rico espacio de construcción de saberes, acciones y actitudes intergeneracionales, con fuerte participación de la comunidad local. Los temas pueden ser desde confección de cometas hasta un curso sobre hierbas medicinales, para citar dos ejemplos reales. Mientras haya demanda, el grupo se mantiene.

«Acá no seguimos los capítulos de los libros de forma lineal. Todo lo hacemos en función de los proyectos, pero tenemos muy en claro los contenidos, y si vamos a trabajar de forma más profunda o más rápida», comenta el director.

Sandra Mara de Oliveira Vicente, directora de la **Escola Municipal Anne Frank**, es también una defensora y propulsora de la metodología de proyectos, por más que ello implique un desafío en relación al currículo de la red municipal, que ya es muy demandante. La escuela se empeña en conformar una rutina escolar en la cual se combinen clases y evaluaciones obligatorias con acciones más propositivas y abiertas, que movilicen al estudiante a reflexionar y, sobre todo, a plantearse construir un saber desde el lugar que ocupa en el mundo.

«La utilización de diferentes lenguajes fue incorporándose a mi pedagogía cuando me di cuenta de que no debía ser solo un maestro de Historia y que, en vez de especializarme, debía abrir el abanico; a fin de cuentas,



la vida no está compartimentada», cuenta Moacir Fagundes de Freitas, maestro del tercer ciclo de la **Anne Frank**.

Ya en la Educación de Jóvenes y Adultos del **CIEJA Campo Limpo**, los alumnos se dedican, a lo largo de un mes, a estudiar un área de conocimiento: un mes de Lenguaje, otro mes de Ciencias Humanas, y así sucesivamente. Durante ese mes de inmersión, es posible agotar el contenido que se exploraría a lo largo de un semestre. En la primera semana de un ciclo (módulo), se propone una nueva situación-problema desde la realidad del grupo. Esa situación-problema suele ser provocativa y tiene como telón de fondo cuestiones éticas. A partir de la problemática, se acotan y se analizan las hipótesis, y por fin forman el concepto. La última semana, los alumnos deben presentar una producción a partir del concepto aprendido. Puede tratarse de una canción, una representación teatral, un texto, etc. Las producciones son individuales o en grupo. Para completar la materia, los alumnos cumplen dos actividades más: el cuaderno de bitácora, un instrumento para que el alumno exprese por escrito su relación con la materia, como qué entiende del contenido; y el «extraclase», es decir, las actividades de las cuales los estudiantes participan fuera de la escuela, como ir al cine, al teatro, a museos, etc.

La **Escola Vila**, en Fortaleza, también trabaja con la metodología de proyectos y, en los años iniciales de la Enseñanza Básica, articula contenidos de las diferentes disciplinas en propuestas de actividades transdisciplinarias. «El objetivo principal sería, por ejemplo, en una actividad en la huerta, identificar los diferentes tipos de insectos que allí se encuentran. Para ello, los alumnos utilizarán contenidos de Matemática (operaciones, gráficos, expresiones, etc.), Lenguaje (gramática, géneros textuales, etc.), Ciencias (características de los insectos, cadena alimentaria, ecología, etc.) y Estudios Sociales (regiones geográficas donde se sitúan los hábitats de los insectos investigados, sabiduría popular referente a esos animales, posibles mitos y leyendas atribuidas a insectos, etc.) como instrumentos», explica Patricia Limaverde Nascimento, en su tesina sobre la **Escola Vila**.



El primer día de clases en la **EMEF Desembargador Amorim Lima** (São Paulo), cada estudiante recibe un kit con los libros de texto que corresponden a su grado y planes que debe seguir. Esas guías, elaboradas en la propia escuela, organizan los contenidos y sugieren ejercicios. Los planes de aprendizaje se organizan por temas, y no por disciplinas. Además, todos tienen carácter interdisciplinario y estimulan a los alumnos a investigar en diversas fuentes –libros, internet, entrevistas a la comunidad–. Esos planes son elaborados a partir de libros de texto definidos por las Directrices y Orientaciones Curriculares del Ministerio de Educación y del municipio. De ese modo, se estudian grandes temas de la actualidad, interconectando diversas áreas del conocimiento y del currículo obligatorio. Todos los planes deben ser cumplidos, pero la velocidad y el camino que cada alumno tomará sobre el material de estudio son muy personales. Se respeta el ritmo y el proceso de cada uno. Al terminar cada plan, todos deben completar un cuadro de resumen y hacer ejercicios sobre el contenido estudiado, conformando así un archivo de trabajos que recibe el nombre de portafolio.

Al caminar por la **Amorim Lima**, al visitante le llama la atención la forma en que se dividen las clases, totalmente fuera de lo convencional. No se ve a ningún maestro escribiendo en un pizarrón ante hileras de alumnos sentados en sus pupitres. Los estudiantes de diferentes edades interactúan en el espacio, que está organizado como en grandes salones, acompañados por maestros-conductores de varias disciplinas y con experiencias diversas.

Cada alumno tiene su propio plan de estudios, aunque todos se organizan en grupos para poder ayudarse en los desafíos que se les presentan. La sensación que transmiten es de un gran intercambio de aprendizajes, una cultura colaborativa que integra a alumnos, maestros y empleados.

Además de estos cambios más evidentes en el aula, también se destaca la incorporación al currículo de talleres sobre cultura brasileña. Expresiones tales como la música, la danza y el teatro pasaron a codearse en la grilla con Portugués, Matemática, Geografía e Historia.

«Queríamos que todos esos lenguajes se consideraran cómo áreas del conocimiento», comenta la directora Ana Elisa.

¿Cómo se manejan las escuelas transformadoras ante el desafío de administrar tantos tiempos –individuales, colectivos, institucionales, sociales– de enseñanza y aprendizaje?

En la **Dendê da Serra** (Bahía), la respuesta se ampara en la concepción del ser humano y del desarrollo. «Todo el cuerpo humano funciona de forma rítmica, sobre todo el área vital, que es el corazón, la respiración. Es evidente que el ritmo es un elemento básico del ser humano, sin el cual no podemos vivir. Es algo que atraviesa toda la vida, sobre todo la del niño pequeño, pero cobra mucha importancia también para los niños mayores. Por eso trabajamos el ritmo de manera distinta en la Educación Infantil y en la Enseñanza Básica. En el primer caso, con los niños de 0 a 7 años, se pauta por la repetición, que les transmite seguridad. Y de 7 a 14, que es lo que en la pedagogía Waldorf se llama segundo septenio, alteramos el ritmo de las actividades, respetando los cambios cognitivos, emocionales y biológicos de esta fase», explica la directora Silvia Reichmann.

La escuela también sigue el modelo de los «ciclos», un pilar de la pedagogía Waldorf. En cada «ciclo» se concentra la dedicación en un área del conocimiento. Las individualidades y el ritmo de cada niño o joven son permeados por la cuestión del afecto y de las capacidades emocionales.

En Fortaleza, la **Escola Vila** centra su enfoque en las cuestiones del cuidado de uno mismo y del mundo. La escuela desarrolló su propio material didáctico: la colección Cuidando del Planeta Tierra, que hasta el quinto año se estructura de manera transdisciplinaria. El material sigue una estructura de clases en seis volúmenes por grado, que exploran los seis temas básicos para el trabajo con proyectos: El Ser en lo Social, El Ser en el Descubrimiento de sus Valores y Raíces, El Ser en la Naturaleza, El Ser en la Tradición, Vigilantes del Planeta y Construyendo un Mundo Mejor. El currículo incluye actividades diarias de música, teatro, artesanía, artes plásticas y expresión corporal.

«En las Clases de Cuerpo, los alumnos toman contacto con varias técnicas de masaje y meditación, practican yoga, tai-chi y biodanza. Utilizan el cuerpo como instrumento de expresión y de exploración del mundo. Las Clases de Cuerpo, semanales, se alternan con las clases de Educación Física, que, además del trabajo deportivo propiamente dicho, también trabajan la conciencia social, al impulsar proyectos de torneos con escuelas públicas del conurbano», explica Patricia Limaverde Nascimento.

La escuela **Amigos do Verde**, por su parte, trabaja en su rutina con actividades de armonización, tales como meditación y respiración, para abrir espacio a las cuestiones emocionales.

«Entender que el niño aprende por el camino de la afectividad no implica disminuir la presencia y la importancia de los contenidos asignados a cada año. Es comprender, definitivamente, que lo que se aprende solo será significativo si la vivencia y el interés están asociados en el proceso», comenta Silvia Lignon Carneiro, fundadora y directora de la escuela Amigos do Verde.



La corporeidad y su relación con el desarrollo emocional también orientan el trabajo de la **Escola Comunitária Luiza Mahin**, de Salvador.

«Como uno de los valores civilizatorios afrobrasileños, la corporeidad involucra los aspectos biológicos, afectivo-emocionales y sociocognitivos, que movilizan sentidos, valores y comportamientos que nos humanizan. Así, el quehacer pedagógico en los procesos educativos debe estar impregnado de cuerpo –no de un cuerpo vacío y sin vida, sino de un cuerpo pleno de amor por sí y por el otro–. La corporeidad debe reforzarse para proporcionar a los niños experiencias significativas y positivas, que mejoren su autoestima y la convicción en sus capacidades e importancia», explica la coordinadora pedagógica Sônia Dias Ribeiro.

Y esta propuesta se derrama hacia otros frentes de acción. Las aulas se organizan en círculos, para facilitar el diálogo, y los talleres de arte y educación tratan de diversificar las formas de aprendizaje –además de ser facultativas, para que los niños ejerzan su poder de elección en función de sus intereses y habilidades–.

La cuestión racial está presente en todos espacios de la escuela. El objetivo es despertar el orgullo étnico a través de la valorización de la cultura y la reivindicación histórica. A la vez, se promueve la concientización social: el lugar donde vivo, mi papel en la sociedad, los deberes y derechos del ciudadano.

Todo el material didáctico es elaborado por el propio equipo docente de la escuela. Los cuadernos anuales que orientan los estudios, contemplan contenidos formales (nociones de Matemática y Lengua Portuguesa) relacionados a aspectos que se pueden vincular a temas culturales y de las tradiciones, por ejemplo.

Sin embargo, con frecuencia la escuela debe enfrentar la presión de los padres, quienes normalmente pretenden que los contenidos formales

reciban mayor atención y valoración que los saberes de la cultura y la identidad étnico-racial.

«El conflicto más grande con las familias tiene que ver con la metodología que aplicamos. Pero ya aprendimos a manejarlo. Cada año, con la entrada de los nuevos alumnos, volvemos a enfrentarlo al tratar de hacerles entender nuestra propuesta, que es diferente a las que se adoptan en escuelas más convencionales. Este proyecto lo creamos aquí, y creemos mucho en él. Se trata de una metodología que piensa en el otro, que lo respeta, que trata de construir junto con él. Y que respeta también la diversidad étnica y religiosa», resalta Sônia Dias Ribeiro.

En esos momentos de conflicto, también se aplica una importante herramienta para su resolución. «Siempre tratamos de trabajar esos problemas a través de la empatía. Poniéndonos también en el lugar de los padres. La mayoría no tuvo una formación parecida a esta, así que es necesario dialogar también con ellos. Y todo sucede en las reuniones pedagógicas, que tienen carácter educativo. El problema se enfrenta mediante el diálogo», completa la coordinadora pedagógica.

Los relatos que aportan las escuelas revelan una concepción común entre estas instituciones transformadoras: la de la educación integral. La creencia de que las dimensiones cognitiva, emocional, corporal, social y cultural deben estar garantizadas en la formación de niños y jóvenes, y que diversos actores sociales (estudiantes, educadores, familias y comunidad local) son agentes que colaboran en ese proceso. En Brasil, el concepto de educación integral vertebró el entendimiento legal de la meta 06 del Plan Nacional de Educación (PNE) –una comprensión que va más allá de la jornada integral– y constituye un compromiso reiterado en la Base Nacional Común Curricular. El PNE tiene vigencia de diez años, y en el presente, mientras elaboramos esta publicación, sus metas están lejos de haberse cumplido.



Las historias de vida de los estudiantes y sus saberes también conforman la materia prima pedagógica de la mayoría de los proyectos. ¿Qué conocimiento familiar y qué experiencias son los que estos estudiantes aportan al ingresar en la escuela? ¿Cuáles son sus saberes, intereses y sentimientos? ¿Qué miedos les persiguen? ¿Cuáles son sus sueños y proyectos de vida?

Cuestionamientos así han llevado a las escuelas a organizar procesos estructurados de escucha.

En la escuela **Alan Pinho Tabosa**, el primer día de clase, las familias y la comunidad en general participan de la actividad de acogimiento. Maestros, empleados y antiguos alumnos reciben a los nuevos estudiantes y a sus familias en un taller para compartir historias de vida. Los estudiantes no son organizados en filas de pupitres, sino en células, que consisten en grupos de tres alumnos –uno de cada grado–, que se rotan cada semana. Una lista colocada a la vista en el aula indica con quiénes estará cada alumno durante las semanas siguientes. El principio de la organización en células busca la máxima interacción y la formación de grupos heterogéneos. Y el número tres tiene un significado.

Según el director Elton Luz, se eligió este número porque estimula la vivencia, favorece la generación de debate y, por no tratarse de un grupo grande, dificulta la dispersión. Además, cuando falta un alumno, el maestro puede reordenar las células. En ellas, cada uno cuenta su historia de vida, y esta se entrecruza con conceptos tales como habilidades sociales, interdependencia positiva, vivencia y conflicto, comunicación verbal y no verbal, y empatía.

La primera semana de clases del **SERTA** también está dedicada a compartir historias de vida.

«No empezamos hablando del curso, sino de lo que los alumnos saben», explica el director Germano de Barros.

«Todo nuestro propósito está orientado a la construcción de una metodología inclusiva y participativa. Tratamos de equiparar. Tenemos un cuerpo de alumnos muy diverso: desde estudiantes de clase media de la región metropolitana de Recife hasta hijos de campesinos, incluyendo también a hijos de profesionales que compraron una pequeña propiedad rural y quieren convertirla en una chacra agroecológica. Y a través de



las historias de vida y los saberes individuales, tratamos de aprovechar y poner en valor esta diversidad, que es de una riqueza enorme. Las diferentes realidades pueden ayudar a los estudiantes y al propio curso, incluso en las disciplinas. Hay una alumna que es técnica del INCRA [Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria]. Conoce tan a fondo el tema de la reforma agraria que, a la hora de trabajar sobre regularización agraria en la disciplina de políticas públicas, es ella quien dicta la clase. Se hace cargo y comparte lo que sabe, lo discute. Por otra parte, hay estudiantes que nunca vieron ni siquiera una planta de lechuga, a los que les gusta la permacultura, pero como vienen de la región metropolitana de Recife y no tienen ningún contacto con el medio rural, quieren conocer la naturaleza. Es ahí donde el hijo del agricultor, que nació y se crió en el campo, les cuenta cómo se ordeña una vaca, cómo se planta, cómo se cosecha, cómo labrar la tierra», completa Germano.

El lugar de origen y la historia de vida del estudiante son también la puerta de entrada al **CIEJA Campo Limpo**, de São Paulo.

En la primera etapa para ingresar en el **CIEJA**, el alumno participa de una evaluación interna, realizada por el equipo de la escuela, que identifica en qué módulo se insertará. En las palabras de la directora Eda Luiz, ese momento es importante para identificar «qué sabe el alumno y qué no sabe», considerando lo que ha aprendido fuera de la escuela. «Eso también quita la pretensión de que el alumno solamente aprende dentro la escuela e ignora el conocimiento adquirido fuera. La escuela sistematiza, pero no es el único proveedor de conocimiento.»

Eda completa: «Supongamos que un alumno ingresa en noviembre, y demuestra que solo le hacen falta unos pocos ajustes y ya está apto para seguir adelante; y uno le niega ese derecho obligándole a empezar recién en febrero o en agosto. ¿Dónde está escrito qué tiene que ser así? Esto les crea un obstáculo al ingreso. Por eso hay tantos alumnos fuera del aula.»



Ser protagonista de la propia trayectoria escolar es un principio importante en el desarrollo de sujetos críticos, participativos y transformadores. Conscientes de ello, las escuelas transformadoras desarrollaron diversas formas y canales de participación para los alumnos. Es innumerable la cantidad de historias y ejemplos.

En Alto Paraíso de Goiás, la escuela **Vila Verde** organiza asambleas semanales, en las que se discuten acciones de gestión escolar y el día a día de la escuela. Se trata de un espacio en el cual los estudiantes tienen total prioridad, donde los maestros, cada vez más, se atienen a un papel de escucha. Como los alumnos están todos juntos, se alienta a los mayores a que aclaren las dudas de los menores. Pero el punto principal es que todos pueden plantear proyectos a desarrollar.

El director Fernando Leão explica que allí no se trabaja de forma autoritaria y piramidal –aunque tampoco mediante acuerdos, algo que acabaría por estimular los «juegos de convencimiento» o de «articulación política», ni de forma que las personas se dividan entre vencedores y vencidos. «El modelo funciona a partir de los sueños. Todos (alumnos, empleados de apoyo y maestros) pueden presentar un proyecto personal, y esa persona pasa a ser inmediatamente responsable del proyecto. De haber adhesión, el proyecto se realiza. Es un proceso orgánico, que permite crear algo así como un fondo de sueños. Muchos no se realizan de entrada, pero se los retoma más adelante», relata.

En la **Escola Municipal Anne Frank** (Belo Horizonte), el diálogo con los diversos actores del ámbito escolar –educadores, estudiantes, familias, gestores, e incluso vecinos del entorno que no estudian ni tienen hijos en la escuela– tiene una importancia fundamental para que la propuesta alcance muchos de sus objetivos. La escuela cuenta con más de doscientos empleados entre maestros, auxiliares administrativos, cocineras, monitores, porteros, personal de limpieza, auxiliares de biblioteca y auxiliares de caja escolar. Para cada grupo se lleva adelante un trabajo de formación continuada, con el objetivo de ampliar la comprensión de cada uno acerca de la importancia de su aporte en el desarrollo de los proyectos de la escuela.

Los Grupos de Trabajo aseguran la participación y contribución de todo el equipo pedagógico, además de la apertura de la escuela a proyectos sugeridos por los maestros. Se organizan por temas y son organizados por los maestros en función de la afinidad con el objeto de discusión elegido. La flexibilidad para compaginar las clases con dinámicas que utilizan otras metodologías, e incluso otros espacios físicos de la escuela, hace que los

educadores se sientan motivados a crear propuestas que a menudo son acogidas por la dirección e incorporadas al programa anual.

Los estudiantes, por su parte, se reúnen cada trimestre en asambleas para discutir el día a día de la escuela. Al principio estas reuniones tenían como objetivo principal tratar de asuntos disciplinarios, pero el abanico de temas se fue expandiendo. Hoy se discuten rutinas de la escuela, como la organización del intervalo (recreo), y muchas sugerencias luego son adoptadas y probadas.

La interacción y el protagonismo de la familia marca enfática presencia en el trabajo de las escuelas transformadoras. Cada una, desde su realidad, busca formas de implicar a padres y responsables en los procesos formativos, en la gestión e incluso en las decisiones curriculares. No se trata de un proceso fácil o rápido. También en este aspecto, el punto de partida ha sido la escucha, el respeto y la experimentación de diversas propuestas.

En la **Amigos do Verde**, el seguimiento directo de la familia tiene lugar a través de diversos canales. Se realiza un proceso de evaluación familia-escuela, que incluye el envío de cuestionarios a cada familia, como forma de obtener un feedback acerca de las diversas actividades escolares. Además, los padres saben en qué proyectos se está trabajando, y tienen libre acceso a la escuela –no es necesario solicitar turnos de visita–. No hay agenda, ya que el contacto es siempre directo, por teléfono o en reuniones presenciales.

«Hay un protagonismo muy grande por parte de los padres. El Día de la Madre y el Día del Padre, en vez de organizar una presentación, la escuela abre espacio para que cada madre o padre proponga una actividad, que puede o no estar relacionada con el proyecto de clase», relata Marcia da Silva Viegas, madre de Violeta, alumna de la Enseñanza Básica en la **Amigos do Verde**.

La integración con las familias ya se demuestra en la apertura a que madres y padres contribuyan al Proyecto Pedagógico y en los proyectos de estudios. Los padres pueden reunirse con el maestro para compartir curiosidades y conocimientos sobre la temática que el grupo está explorando. Además, viven experiencias del día a día de los alumnos en el aula.

«Las prácticas de auto(eco)conocimiento tienen mucho destaque en la escuela, y con el pasar de los años, además de incorporarse al currículo, fueron absorbidas por los profesionales que actúan en este espacio, así como por las familias y los niños. En clase, se utilizan herramientas como el dato

de los sentimientos; cartas con reflexiones sobre diferentes emociones; y el “bastón del habla”, objeto de origen indígena que otorga valor al habla y fortalece la escucha sensible. Esos momentos también ocurren durante las reuniones de padres y madres y durante los sábados lectivos, para que los familiares vivan experiencias similares a las de sus hijos e hijas», relata la directora Silvia.

También explica que las prácticas integradoras de las clases con la comunidad se llevan a cabo en diversos espacios, propiciando experiencias diferentes –como locomoción, utilizando el transporte público; visitas a residencias geriátricas, a escuelas de diferentes condiciones socioeconómicas y a comunidades indígenas y cimarronas.

«Esas propuestas se reflejan en la armonía de la comunidad escolar, que incentiva la empatía y el encuentro con el yo interior de cada uno.»

Henrique de Castro, padre de una estudiante del quinto año de la **Escola Vila**, cuenta que desde siempre la postura de la escuela fue de gran apertura y receptividad. «Y de una sinceridad y honestidad enormes también. Basado en esa comprensión y en ese respeto, no tengo ninguna dificultad en la relación. Siempre me atienden, siempre me escuchan.»

También relata de qué manera la escuela logró adaptarse a la ampliación del concepto de familia.

«El hijo de una amiga perdió a su padre, y la escuela comprendió que era necesario cambiar algo: canceló el Día del Padre y el Día de la Madre, y creó el Día de la Familia. Se acabaron las angustias de ese chico, y también las de los chicos con dos padres, con dos madres, sin padre ni madre. Ese día pasó a constituir una jornada de convivencia, en la que el niño puede llevar a la escuela a sus tíos o abuelos, a las personas que tienen significado en su vida. Posteriormente, se crearon situaciones para que estas personas compartieran sus saberes y habilidades. Algunos eran DJs, otros sabían preparar sushi, otros enseñaron técnicas de meditación...»

En **Amorim Lima**, compartir saberes también es algo muy común. Hay un gran número de exalumnos que tiene hijos en la escuela, y de padres de exalumnos que nunca se alejaron y continúan participando del consejo escolar. Hay un grupo de madres que coordina la biblioteca; hay padres que, cada mes, organizan un bazar en la escuela; otro equipo coordina la comunicación. Una vez al mes se celebra la asamblea de padres, cuyo temario es desconocido por el personal de la escuela –que solo asiste cuando se le convoca–. En el día de la reunión, todos participan y debaten.

Las transformaciones en la concepción de ser humano, educación y metodología en la trayectoria de las escuelas impusieron cambios también en los procesos de evaluación. Es imposible plantear una postura disruptiva y evaluar al alumno solo a través de exámenes convencionales. Son varios los mecanismos de seguimiento y evaluación creados por las escuelas transformadoras, pero todos están atravesados por valoraciones más procesales y menos puntuales, considerando al estudiante en función de su desarrollo integral, con ejercicios de autoevaluación y tomando en cuenta aspectos que están más allá del aprendizaje escolar.

La **Escola Dendê da Serra** cuenta con el «maestro de clase», que acompaña a un grupo durante varios años, circunstancia que le permite una mirada más profunda y perenne sobre el desarrollo de los niños.



La directora Silvia Reichmann cuenta que la escuela trata de establecer una evaluación cualitativa, y no cuantitativa; muy abarcadora, y no basada en cifras. «Estamos todo el tiempo observando al alumno. Una gran ventaja de contar con un maestro de clase es que logramos evaluar el desarrollo, la evolución relativa de sus alumnos. Puede haber dos estudiantes cuyo rendimiento parece similar, pero resulta que uno antes era mucho más flojo y acaba de superarse y dar un gran salto; mientras que el otro es un alumno excelente, con mucho potencial, que está en una fase de pereza, digamos. Entonces debemos evaluar los pasos que ha dado cada uno, desde dónde arrancó y qué progresos realizó. Y esos progresos pueden ser en lo cognitivo, en los contenidos, pueden ser en la participación, en el empeño, en las actividades, en la frecuencia, en la seriedad, en la relación social. Quizás se trate de un alumno introvertido, tímido, por ejemplo, que se haya soltado, que haya logrado cooperar con los compañeros. Un alumno que estaba más enfocado en su interés personal y que por fin haya empezado a compartir, a mostrar interés en ayudar al compañero, en enseñar algo», cuenta.

Para la **Dendê**, los progresos del estudiante en lo que hace a sus habilidades de relación interpersonal y cooperación se consideran grandes logros pedagógicos. Del mismo modo se considera su persistencia para no abandonar procesos a la mitad, como, por ejemplo, el terminar un trabajo manual. «Todos esos aspectos son tomados en cuenta en nuestra evaluación, que además de ser tan abarcadora, también incluye estas ponderaciones: cómo estaba el alumno y adonde llegó; si ello significa un progreso grande, mediano, pequeño, o incluso un retroceso. Con el tiempo también empezamos a tomar exámenes de sexto a octavo grados, para que se vayan familiarizando con lo que se encontrarán al ingresar en otras escuelas, pero ese no es nuestro foco», concluye Silvia.

La costumbre impuesta por las escuelas que aplican exámenes regulares hace que, a menudo, los propios alumnos que han tenido experiencias previas de aprendizaje tradicional desconfíen de ese diseño.

Eda Luiz, del **CIEJA Campo Limpo**, comparte la misma impresión que se tiene en la Dendê y relata que a veces los propios alumnos no entienden el proceso, y preguntan: «¿Voy a pasar de grado? ¿En qué grado voy a estar? ¿Y las pruebas? Y uno les explica: “Todo los días haces tu evaluación, y la de tu compañero, de todo lo que estás aprendiendo. Además, el cuaderno de bitácora [registro diario del alumno sobre su proceso de aprendizaje] sirve precisamente para que recapacites: qué aprendí, qué más necesito saber, qué debo investigar y cómo lo aplico en mi vida”.»

La **Amigos do Verde** desarrolló un sistema de evaluación integrado por entrevistas cooperativas, pareceres descriptivos individuales, pareceres descriptivos grupales de las clases especializadas, informes de actividades y autoevaluación.

Existe también el Consejo de Clase Participativo, en la Enseñanza Básica, con la participación activa de los alumnos.

«No queremos controlar el resultado final del proyecto. Queremos la aventura de aprender. El control no genera transformación», afirma Silvia Lignon Carneiro, directora de la Escola Amigos do Verde.

La escuela **Aclimea Nascimento** también realiza un esfuerzo de entendimiento y de adaptación en busca de la mejor forma de evaluar. La escuela hizo algunos experimentos y probó alternativas para definir su proceso. Primero, se decidió no evaluar a los estudiantes a través de exámenes, y crearon solo una evaluación externa al aula, a cargo de los orientadores pedagógicos. Sin embargo, la escuela empezó a sufrir presiones de la comunidad. Los padres comenzaron a protestar: «¿No va a haber una semana de exámenes? ¡En la escuela de mi sobrino sí que la hay!»

«Aunque no estemos de acuerdo con la forma en que se efectúan esas evaluaciones externas, ni en el ranking que tal metodología impone, estamos obligados a someternos y a ser evaluados. Incluso por ser la única escuela de jornada integral, siempre hubo una expectativa de parte de la Secretaría de Educación, y sobre todo nuestra, en cuanto al éxito del proyecto y su viabilidad. Entramos por primera vez en el IDEB [Índice de Desarrollo de la Educación Básica] en 2015, cuando empezamos a atender hasta el quinto año, y recibimos la nota 6.3. Para una escuela cuya propuesta no persigue ese tipo de resultados, estaba muy bien. El problema es que estas evaluaciones terminan por resumir toda la labor de la escuela a un indicador, y nosotros no trabajamos con esa preocupación, sino que vamos mucho más allá», explica la directora Luciana Pires.

Frente a ese panorama, la escuela introdujo exámenes, pero la evaluación sigue haciéndose con un conjunto de instrumentos. «Cambiar la práctica no significa renunciar a lo que se hacía, sino buscar caminos, otras posibilidades», concluye.



EL SISTEMA EDUCATIVO: LO DE ADENTRO Y LO DE AFUERA PARA INFLUIR SOBRE LA TOTALIDAD

Uno de los desafíos que acosan a las escuelas transformadoras, sobre todo las de carácter público, reside en cómo manejarse ante el sistema y sus reglas, sus trabas. Las historias relatadas aquí revelan salidas, brechas, desvíos y posicionamientos que a menudo imponen transformaciones al sistema. Un camino que por momentos resulta arduo y contradictorio.

Pero son prácticas como estas, aliadas al fortalecimiento de los espacios de debate de ideas, las que poco a poco transforman el sistema educativo. A lo largo de los años, las políticas públicas van siendo moldeadas por las presiones sociales, por la organización y el fortalecimiento de la sociedad civil. Las luchas por guarderías, educación integral, piso salarial para los educadores y por el cumplimiento del Plan Nacional de Educación, conjugadas a proyectos autónomos y transformadores, juegan un papel

estructurador y fundamental en la conquista de derechos y la implantación de nuevos modelos de educación y sociedad.

Anna Penido, periodista y emprendedora social de Ashoka, está atenta a este factor. «Muchas veces esas escuelas, para sostener su diferencia, necesitan apartarse del sistema, que de alguna manera te empuja a hacer más de lo mismo, te traba o te exige cosas incompatibles con una propuesta diferenciada. Para lograr hacer lo que buscan, necesitan blindarse, protegerse, crear casi una burbuja a su alrededor para que el sistema no destruya aquello que están plantando. Entonces deben negarlo, deben alejarse, incluso hasta volverse casi invisibles. Y hay algo dicotómico en eso. Para conseguir hacer algo disruptivo debo protegerme, pero si me aparto del sistema no logro transformarlo.»

Según Anna, lo ideal sería que las redes públicas de educación tuvieran un área, un programa dedicado a apoyar las escuelas que también deseen ser laboratorios de innovación. «En toda gran organización de aporte diferenciado hay un área de Investigación y Desarrollo, es decir, que ya piensa en los próximos pasos, en las nuevas tendencias, y prepara servicios, propuestas basadas en lo que vendrá. En la educación no tenemos nada que se le parezca. Es una de las áreas más conservadoras, no se invierte en innovación», concluye.

Pero ¿cómo sucede esto en la práctica? No parece simple, pero es posible. Desde subvertir los materiales didácticos enviados por órganos públicos hasta alterar el mobiliario del aula, movilizar a la comunidad, repensar el currículo y los índices de evaluación, como el IDEB, todo es construcción, desafío y celebración. Lo que se hace evidente es una lucha constante por parte de los equipos para mostrar la fuerza del trabajo y la importancia de actuar de esta forma.

La escuela **Aclimea**, por ejemplo, por tratarse de una escuela de jornada integral, se enfrentó con algunos problemas prácticos, como por ejemplo el de mantener al maestro todo el día en la escuela. A pesar de que la escuela funciona ocho horas diarias, el maestro, en general, cumple una jornada de cuatro. Por eso hay maestros con doble matrícula, y otros que cumplen horas extras. Actualmente, el 80% de los docentes trabaja a jornada completa, en la que se incluye un tiempo diario, posterior al horario de clases, destinado a la planificación colectiva. «No existe una función específica ni un concurso que contemple ese perfil. Es una lucha nuestra», explica la maestra Márcia Ferioli.

Además, la escuela optó por no utilizar solo los materiales didácticos enviados por el Ministerio de Educación, sino reconvertir el uso de estas herramientas en función de la propuesta pedagógica de la unidad, otorgándole prioridad a ciertos elementos, adaptando otros y utilizando materiales nuevos. Contando con la mediación del maestro, cada alumno construye su instrumento de registro personal, llamado portafolio, que corresponde al cuaderno y al libro escolar. Por tratarse de un material individual, el alumno es, en gran medida, su autor. La escuela no abandonó la matriz curricular de la Secretaría de Educación, pero dejó de tomarla como brújula del aprendizaje. Lo que orienta todo el proceso de aprendizaje es el proyecto. Los alumnos aportan sus intereses y el maestro opera como mediador.

«Logramos que nos permitieran actuar de esta forma mostrándoles los resultados que alcanzamos. Invitamos al personal de la Secretaría a asistir a los seminarios que realizamos cada trimestre, y al ver lo que los chicos hacen, dicen, leen, empoderados y con propiedad, interpretando, mostrando dominio, exclaman: "¡Caramba, funciona!"», relata Márcia Ferioli.

En São Paulo, las escuelas **CIEJA Campo Limpo** y **EMEF Desembargador Amorim Lima** también lograron hazañas inauditas dentro del sistema vigente. El **CIEJA** protagonizó algunos roces con la Secretaría de Educación. La directora Eda Luiz colecciona anécdotas.

«Cuando le pedimos a la Secretaría Municipal de Educación las mesas hexagonales, porque nuestros alumnos querían organizar el aula de otra forma, dijeron que era imposible y que el sistema no tenía sino pupitres. Yo me dije: "Esto no me lo trago." Así que todos los días sacábamos fotos de los alumnos escribiendo sobre sus rodillas, sobre un trozo de madera, un cartón, y se las enviábamos. Cuando vieron que yo "resistía", finalmente nos dieron las mesas hexagonales. Es decir, si alguien ahora decide organizar el aula así, podrá hacerlo. El sistema muchas veces busca excusas para evitar los cambios. En este caso, si se empieza a usar la mesa hexagonal, es necesario replantear la metodología, porque ya no será posible una clase estrictamente expositiva, concentrada en el pizarrón, porque algún alumno quedará de espaldas. Y ellos saben que estas cosas dan trabajo», relata la directora del CIEJA.

«Pienso que todo proceso de transformación pasa por discutir la realidad. La realidad es fundamental para empezar a soñar. Para pensar en transformar, tienes que conocer tu realidad. Fue tan importante cuando, por ejemplo, los padres se apropiaron de las leyes que regulaban la educación brasileña. Las fueron incorporando como material de trabajo. Cuando nos

pusimos a pensar en la Escola da Poente, vimos que había otra realidad, que se podía soñar. Pienso también que la participación de la comunidad es absolutamente fundamental. En una escuela pública, hay un trabajo de convencimiento muy importante», reflexiona Ana Elisa, directora de la **EMEF Desembargador Amorim Lima**.

Para la **Amorim Lima**, cumplir con las exigencias de las políticas públicas educativas brasileñas y mostrar sus resultados es todo un desafío, al tener que ceñirse a medidas de evaluación concebidas para modelos educativos tradicionales. Ana Elisa explica que es muy difícil alinearse a las prácticas de evaluación que se aplican en general, pero que la escuela sigue firme con su propuesta pedagógica. Explica que la evaluación es continuada, basada en las fichas de sistematización de las prácticas y el seguimiento de los tutores —cada semana, los alumnos tienen que completar fichas de finalización de todos sus planes de actividades—.

Además, la escuela pauta sus evaluaciones en conceptos (satisfactorio; no satisfactorio, por ejemplo), pero el municipio de São Paulo mantiene el sistema de calificaciones numéricas, lo que dificulta la autovaloración del estudiante y el respeto por su propio ritmo. De momento, la escuela sigue utilizando conceptos, en tanto discute con las autoridades municipales alguna forma de flexibilizar los criterios. La directora cuenta que, más allá



de los desafíos que enfrentan para evaluar a los alumnos según los estándares dictados por la educación brasileña, los resultados demuestran la eficacia del proyecto.

En el otro extremo, la **Escola Estadual Alan Pinho Tabosa** busca mecanismos para mantener su metodología fiel al «aprendizaje cooperativo», y a la vez, responder a las exigencias sociales y al sistema público.

La escuela desarrolla varias estrategias para que los alumnos alcancen buenos resultados en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM). El director Elton Luz explica que esto es necesario porque la Secretaría Estadual considera a las escuelas en función de la performance de sus egresados en el ENEM y a través del Sistema Permanente de Evaluación de la Educación de Ceará (SPAECE), una evaluación de gran escala impulsada por las autoridades del estado. Una de las estrategias es reforzar el aprendizaje en Lengua Portuguesa —específicamente, interpretación de textos, importante fundamento para el éxito en la prueba—. Los estudiantes tienen clases semanales de redacción y, a partir de la segunda semana del ciclo lectivo, se realizan acciones de estímulo a la lectura a través del proyecto Letras Solidarias. Durante su ejecución, los estudiantes se ayudan mutuamente en el aprendizaje y reciben el apoyo solidario de los correctores externos aliados al proyecto.

Actualmente, la iniciativa es liderada y coordinada por los profesores de Lengua Portuguesa y por alumnos de la Universidade Federal do Ceará (UFC), en alianza con una red virtual externa de correctores de textos.

La experiencia de estas escuelas demuestra la necesidad de negociación constante entre las instituciones de enseñanza, el poder público y los anhelos sociales. En el **SERTA**, este proceso dejó una fuerte impronta en la construcción curricular.

«Estuvimos como tres años y medio negociando con la Secretaría del estado, presentando el plan de curso, los resúmenes de las disciplinas, y la Secretaría nos los rechazaba, diciendo que no se adecuaban a la estructura formal, y volvíamos a hacerlo. Después, cuando fuimos a gestionar la financiación del curso ante el estado y el secretario de educación conoció nuestra metodología, dijeron que no podrían financiarnos a través del PRONATEC [Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y al Empleo], que en 2011/2012 era el programa técnico profesional del Gobierno Federal, porque el PRONATEC era una estructura ya establecida que eliminaría lo que teníamos de diferente, que era la metodología.

Entonces, para preservar la autonomía del currículo, decidieron financiarnos con recursos propios del estado de Pernambuco, porque así tendrían más libertad y la escuela conservaría su autonomía», relata el director Germano de Barros Ferreira.

El educador afirma que en ese ejercicio de varios años obtuvieron una síntesis entre educación formal y no formal. «En nuestro movimiento histórico, nos apropiamos, reafirmamos los valores, las concepciones, las dimensiones filosóficas y los compromisos de la educación popular. Pero por otra parte, también incorporamos los elementos estructuradores de la educación formal. La investigación, la información, los instrumentos de gestión, logramos llegar esa síntesis. Solemos decir que así perdimos algunos anillos, pero no perdimos los dedos», comenta Germano.

En los últimos años, Brasil vivió una serie de cambios y perturbaciones políticas muy significativas. Como no podría ser distinto en tiempos de crisis, la educación se ve acosada por disputas y amenazas que generan acaloradas polémicas.

Uno de los puntos en discusión es el que respecta a los cambios en la Enseñanza Media propuestos por el gobierno federal a través de una Medida Provisoria, votada luego en el Congreso Nacional. Con altos índices de deserción escolar, la reforma de la Enseñanza Media, sancionada en febrero de 2017, establece, entre otros aspectos, algunas alteraciones curriculares; particularmente la flexibilización de la grilla curricular, dándoles a los estudiantes la oportunidad de elegir las áreas del conocimiento en las que desean profundizar.

La experiencia del **IFPR Jacarezinho** aporta consideraciones importantes en el momento presente. «Suponíamos que con la nueva propuesta del **IFPR** resolveríamos el problema de la deserción, pero no fue así. Muy pronto comprobamos que las cosas no habían cambiado de hecho porque los profesores y sus presiones por resultados seguían iguales. Y eso no cambia. No es suficiente con que a los alumnos les guste lo que van a estudiar. Personalmente, creo que esa deserción resulta de la falta de identidad hacia la Enseñanza Media. ¿Para qué cursar la Enseñanza Media? ¿Para prepararse para los exámenes de ingreso a la universidad? Y los estudiantes que no quieren seguir una carrera universitaria, ¿qué harán entonces en el ciclo medio? ¿Qué les puede aportar? Algo parecido también ocurre con la Enseñanza Media Profesional, como la de nuestra escuela. Incluso muchos la abandonan porque no quieren trabajar en el

área técnica que eligieron. Y otros se marchan antes de completar los cuatro años de la modalidad profesional [en vez de los tres usuales] porque lo consideran una pérdida de tiempo, prefieren ya empezar una carrera», problematiza el profesor Gustavo Villani Serra.

El Instituto fue invitado a explicar el modelo de Enseñanza Media del **IFPR Jacarezinho** ante la Comisión Mixta del Senado, en una serie de debates llevados a cabo en Brasilia. Su objetivo era discutir los posibles cambios que implicaba la propuesta de la Medida Provisoria. «Presentamos nuestro método, que brinda autonomía y no está trabado por un esquema rígido, que cuenta siempre con un plan de enseñanza. Pero tratamos de aclarar que solo tiene cabida en el Instituto, porque, hasta ahora, contamos con una estructura adecuada para trabajarlo. En el IFPR tenemos una carga horaria no solo de enseñanza, sino de investigación y extensión. Para trabajar con los parámetros que creamos, los docentes deben disponer de tiempo, y la mayoría de los maestros en Brasil debe cumplir con una carga horaria de clases exorbitante. Como vivimos esta forma de trabajo en la práctica cotidiana, pudimos comprobar que funciona, pero sabemos que nuestra realidad es diferente a la de las demás escuelas. Tenemos una estructura física apta para la aplicación de esa metodología, con laboratorios, por ejemplo; contamos con maestros que pueden dedicarse, etc. Somos conscientes de que en la mayoría de las escuelas públicas sería imposible aplicarla. El problema es que los propios diputados opinan que la estructura del Instituto Federal no es una realidad factible, sino algo utópico. En vez de tomarlo como ejemplo y pensar como multiplicarlo, lo consideran una utopía», relata el director Rodolfo Fiorucci.

En cuanto a la reforma sancionada en 2017, Rodolfo también señala que no basta con declarar una alteración del currículo, como ocurre en la nueva ley. Es preciso indicar transformaciones también en la carrera docente y en la de los técnicos, en la construcción de estructuras físicas y en muchos otros aspectos.





ESCUELA, RED DE REDES

Retomamos esta idea para discutir la importancia de la escuela como red y la enorme potencia que moviliza cuando se vincula con otras redes, cuando capilariza sus relaciones e influencias en el territorio. La escuela puede acelerar el desarrollo y la transformación de un territorio, así como el territorio puede contribuir a la construcción de una escuela más plural y transformadora.

Se trata de relaciones que requieren inversión, trabajo, que generan conflictos. Pero las escuelas transformadoras nos demuestran precisamente que lo nuevo nace del conflicto. No rehúyen los desafíos que implica ni los espacios de participación donde manejarlo, promoviendo siempre el diálogo.

Son muchísimas las cuestiones que atraviesan este tema: la diversidad socioeconómica, la inclusión de personas con deficiencias, la convivencia con diferencias étnicas, culturales, religiosas y de género. Todo requiere proyecto, estrategias, empatía y garantía de derechos. Y todo genera cuestionamientos. La comunidad escolar, padres y alumnos en primer lugar, plantea dudas permanentemente.

En São Paulo, la directora del **Colégio Viver**, Maria Amélia Cupertino, nos cuenta que es necesario trabajar la incomodidad. «Acá nos negamos terminantemente a excluir. Por eso tantas personas nos buscan y somos referencia en el tema de la inclusión. Tenemos alumnos hiperactivos, autistas, disléxicos, además de varios casos en los cuales la dificultad del aprendizaje ni siquiera ha sido diagnosticada. No es un mundo “color de rosa”, pero hay que ampliar el concepto de lo “justo”, ejercitar la empatía. Aquí el niño aquí convive con personas muy diferentes, y puede incluso influir sobre padres conservadores.»

En la **EMEF Desembargador Amorim Lima**, este tema es algo muy relevante de la cultura comunitaria. Hoy en día la escuela atiende a treinta niños con deficiencias y llama la atención la manera en que maestros y alumnos se hacen cargo de estas relaciones. Además de un maestro dedicado a atender las necesidades específicas de estos alumnos, cada uno cuenta con el apoyo de lo que allí se conoce como «grupo de cinco». Cada quinteto se encarga de ayudar al compañero especial en aspectos tales como movilidad, aprendizaje y socialización, además de organizar paseos con él por la ciudad, usando el transporte público.

El tema también cobra importancia en la agenda de la escuela **Aclimea de Oliveira Nascimento**. Los alumnos con deficiencias o con alguna necesidad de apoyo para el aprendizaje reciben seguimiento especial, para que puedan trabajar con materiales adaptados y acceder a los derechos que la ley les faculta, como por ejemplo el de contar con un lector dedicado, con alguien que les acompañe en clase, etc.

«Nos empeñamos en atraer a las familias, en tenerlas cerca. A menudo no entienden por qué se necesita un especialista de apoyo. Las auxiliamos en esa aproximación y tratamos de saber cómo vive el niño fuera del ámbito escolar. Esto aporta orientaciones importantes incluso para el informe que preparamos para los especialistas. En las reuniones de estudio de caso, cruzamos esa mirada de la familia con la del especialista. Cada persona que atiende a ese niño aporta su visión. La propuesta es siempre buscar la potencialidad del alumno, detectar en qué aspecto se desempeña mejor, para delinear una estrategia de trabajo. Esta se desarrolla en equipo, y los maestros saben que pueden contar con el grupo de gestión. Si encuentra alguna dificultad en el aula, le ofrecemos todo el soporte», relata la directora Luciana Pires.

Acercar a las familias de los alumnos con deficiencias a las rutinas escolares fue también una apuesta del **CIEJA**, pero en este caso ocurrió de forma muy natural, sin previa planificación. Cuando la escuela todavía se estaba implantando, las madres de estudiantes con alguna deficiencia muy pronto vieron en el **CIEJA** un espacio que podría acoger a sus hijos. Ya en el

período de clases, estas mujeres permanecían en el edificio hasta el final de la jornada escolar, porque no contaban con transporte escolar de regreso. Entretanto, mientras tejían, hacían labores de crochet o se pintaban las uñas, intercambiaban sus experiencias familiares cotidianas.

El profesor Billy de Assis, especialista en educación de personas con discapacidad, aprovechó esas reuniones informales para conocer la vida de sus alumnos y la relación con sus familiares. Junto con la dirección, en 2008, comenzó a organizar encuentros semanales para discutir, con padres e hijos, las posibilidades de mejoras del servicio dentro y fuera de la escuela. Nació así el Café Terapêutico. Actualmente, esos encuentros llegan a reunir a más de cien personas. Los temas tratados incluyen desde políticas y servicios públicos hasta procesos de aprendizaje, pasando por las dificultades enfrentadas por los estudiantes en su vida diaria. A cada encuentro, que dura alrededor de dos horas, el grupo propone un tema para el debate, que se presenta con recursos multimedia, o bien cuenta con la presencia de algún conferencista invitado. La iniciativa acaba por movilizar a toda la comunidad, una vez que los padres de los estudiantes llevan al debate problemas que afectan la vida no solo de sus hijos, sino también de la comunidad, tal como, por ejemplo, el reclamo de derechos sociales para las personas con discapacidades.

Además de los encuentros, se realizan otras actividades, como el Café Sarau, en el que padres e hijos preparan presentaciones de música, lectura de textos, poemas, etc. para los demás participantes, o como el Cine Café Terapêutico, en el cual se proyectan películas sobre temas vinculados con la inclusión. Otra iniciativa es el «Projeto Mexa-se – Baladas Especiais – pois quem dança seus males espanta» [Proyecto Muévete – Bailes Especiales – porque quien baila, sus males espanta], que cada dos meses organiza una fiesta para los alumnos –con discapacidad o no–, siempre con un tema diferente, como por ejemplo «Encuentro de Generaciones».



No existe escuela transformadora aislada, como tampoco existe transformación sin construcción de alianzas y redes. Las quince escuelas están signadas por acciones y relaciones estructuradas con la comunidad, con el barrio, con la ciudad; y ello influye mucho en la transformación social y en el desarrollo de sujetos transformadores.

La experiencia de la **Escola Municipal Paulo Freire**, aún enfrentándose a dificultades locales inmensas, nos muestra que es posible formar una red que reconecte la escuela con la comunidad, con sistema de salud, con los servicios públicos y las familias. El barrio Ribeiro de Abreu, donde está emplazada la escuela, es, según su directora Maria do Socorro, «el borde de Belo Horizonte».

«Hoy entiendo que la gran diferencia aquí radica en la relación que la escuela tiene con la comunidad, al participar de la construcción de las movilizaciones locales, reunir los equipamientos públicos, discutir junto con la gente, ya sea en la propia escuela, ya sea en el centro de salud, ya sea en el CRAS [Centro de Referência de Assistência Social]. En atraer a los aliados de la comunidad, a los vecinos. Tenemos la costumbre de recorrer el vecindario a pie, de conocer y conversar con el personal de las guarderías, de las organizaciones sociales.»

Según Maria do Socorro, todos participan: coordinadores, monitores de la escuela integrada, monitores de inclusión y algunos maestros.

«Una de las cuestiones importantes de nuestros tiempos es la religión y la intolerancia entre las opciones religiosas que los niños observan en el barrio y en casa. Cerca de la escuela está el Quilombo dos Mangueirais [una comunidad cimarrona], con el que entablamos una relación. Vamos a visitarlos y ellos también nos visitan para conversar. Tras una de esas charlas, un alumno me dijo: “Estudié en varias escuelas, pero nunca me animé a decir que yo era del Candomblé.” Poder asumirse en cualquier aspecto y poder ver al otro con respeto es fundamental para la educación», cree la directora.

Y todo pasa por el ejercicio de mirar al otro, teniendo al afecto como eje fundamental de la acción.

El barrio está atravesado por el Ribeirão do Onça, arroyo tributario de la cuenca del Rio das Velhas, muy cerca de donde se construyó la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales Onça. Desde que la planta empezó a operar, la escuela mantiene un proyecto importante con la comunidad, y

los alumnos participan de acciones relacionadas con los temas ambientales del barrio, en colaboración con COPASA, la compañía local de saneamiento. Según Maria do Socorro, el proyecto es muy emblemático, porque moviliza a la comunidad escolar y a toda la barriada.

«Al menos una vez cada dos semanas, hacemos una visita a ver cómo está la situación del agua. Y los chicos participan de ese proceso, porque también deben sentirse parte del medio ambiente e implicados con lo que le ocurra. De nada sirve presentarles todo listo, porque así no funciona. Además tenemos las salidas para plantar árboles, y el cultivo de la huerta y del jardín.»

La directora subraya, asimismo, que se trata de una comunidad muy vulnerable y de muy bajo poder adquisitivo. «Pero yo siempre digo, en cada reunión, casa asamblea aquí, les digo: ustedes no tienen ni idea del poder de esta comunidad.»

Poder que también se celebra en marchas, en abrazos colectivos al Ribeirão y en una murga carnavalesca.

Luciana Pires, directora de la **Aclimea Nascimento**, también subraya el carácter comunitario. «La escuela está muy apartada de la sociedad, y eso no puede ser así. La escuela es la sociedad, la escuela es la comunidad: es de la comunidad y para la comunidad. ¿Para qué existe una escuela, si no cumple esa función? La democracia necesita estar abierta a eso. La relación de la escuela debe ser con la comunidad.»

La cultura de la escuela cerrada, aislada, es tan fuerte que, según Luciana, la propia comunidad se extraña y duda cuando se la invita a participar. «La gente dice: “¿Pero qué voy a decir? ¿Qué debo llevar?” Les explicamos que es solo una charla. Los alumnos también se preparan, hacen preguntas, expresan todo lo que quieren saber antes de las reuniones. Y a veces tratamos de reorganizarnos en función de los recursos de cada uno —alguien va a buscar al voluntario, otro le ofrece algo de comer, o una donación—. Y así nos vamos organizando en la medida de las posibilidades, para que todos se sientan acogidos. Para que la escuela sea cada vez más un espacio de actuación para la comunidad.»

Y esa cultura del diálogo, de la formación de redes, puede y debe difundirse por la ciudad, inspirando a otros aliados.

En la **Escola Anne Frank**, la dirección tiene orgullo de decir que todo interlocutor es escuchado, que toda palabra es tenida en cuenta, que todo aliado recibe consideración. «Actualmente la escuela posee una red de seguridad integrada por un grupo multidisciplinario con representantes de varias organizaciones y líderes, tanto comunitarios como gubernamentales, que se reúne regularmente para discutir acciones y medidas en el territorio», señala la directora Sandra Mara.

Ubicado en un barrio de clase media alta en São Paulo, y atendiendo a un público de mayor poder adquisitivo, el **Colégio Equipe** también encontró maneras de estructurar su acción junto a y en favor de la ciudad. La creación del Instituto Equipe de Cultura e Cidadania, en 2006, fue la respuesta a un reclamo de los propios estudiantes por una actuación más concreta en este sentido —más allá de ver y escuchar, querían actuar en algunos contextos de vulnerabilidad—. A través del Instituto, alumnos a partir del octavo año de la Enseñanza Básica conciben, desarrollan o participan de proyectos sociales que favorecen el contacto y la comprensión de realidades diferentes a la propia.

La escuela acompaña y apoya esta interacción, como explica la profesora Luana Almeida:

«También le corresponde a la escuela, además de la educación crítica, infundir a sus estudiantes alguna suerte de fuerza y creencia en la humanidad, para que puedan y quieran combatir los problemas que reconozcan, para que crean que el combate y la lucha valen la pena. Hemos observado que los alumnos y alumnas que se apartan de la búsqueda de esas nuevas formas de construcción y lucha política, o social, o artística, se entristecen, se marchitan. Y los alumnos y alumnas que se involucran en la labor social, en causas y luchas, parecen más fortalecidos para enfrentar las dificultades de la existencia. ¿Cómo vivir sin utopía, sin esperanzas en la humanidad?»

Los alumnos más fortalecidos y felices son ciudadanos más transformadores. Lo mismo vale para los educadores, los gestores y toda la comunidad escolar. Y para ello es necesario tener deseo y luchar.

Como dice el maestro Moacir Fagundes de Freitas, del tercer ciclo de la **Escola Municipal Anne Frank**:

«Nuestra escuela no es ni nunca será tibia; será siempre cálida o fría. Desde luego, lucho para que sea siempre cálida, dinámica, viva, pulsante, calidoscópica, plural, inclusiva y transformadora.»

CAPÍTULO 4
ACCIÓN QUE
SE DERRAMA





El año de 2009 resultó un hito en la vida del joven Anderson Verdiano Agostinho, hoy con 35 años, vecino de la región de Capão Redondo, zona sur de São Paulo. En aquella época, él desarrollaba informalmente junto con un amigo suyo un proyecto de cine, fútbol y lectura para los niños del barrio. Durante una presentación de proyectos de la comunidad, el muchacho conoció a Eda Luiz, directora del **CIEJA Campo Limpo**, y fue tan grande la empatía entre ambos que las cosas empezaron a tomar otro cariz en el proyecto de Buiu –apodo por el que todos conocen a Anderson–.

«Nuestro proyecto estaba bien, daba resultado, pero nos faltaba una metodología. Lo hacíamos todo por puro amor. Cuando la conocí a dona Eda y me invitó al **CIEJA**, vi que el proceso de educación que llevaban adelante en el colegio era muy bueno. Empecé a frecuentar su espacio para aprender y aplicar lo que se pudiera en mi proyecto. Fui observando varias cosas geniales que pasaban allá todos los días, la relación que los maestros construían con los alumnos, cómo se abrían al territorio. Creamos entonces nuestra metodología, completamente basada en la del **CIEJA**. Ahora realizamos asambleas y formamos a educadores, por ejemplo. Todo lo trabajamos en grupo. Eso es lo más valioso: que las personas puedan aportar ideas y que las escuchen de verdad», recuerda Buiu.

El proyecto del joven avanzó, hasta convertirse en una asociación cultural y deportiva llamada Viela [Callejuela], ubicada en el barrio de Jardim Ibirapuera. Además de las actividades de cine y fútbol, la organización ofrece clases de inglés. Pero la idea es ofrecer otros cursos y talleres que la comunidad demande. Hoy, **CIEJA** y Viela son aliados en una serie de actividades y acciones vinculadas a iniciativas que buscan promover transformaciones positivas en la región.

Buiu también comparte con los estudiantes su historia de vida, además de impartir talleres en la escuela. Cree que ese cambio es fundamental. «Todo mi bagaje lo pongo a disposición y lo comparto con quien lo necesite. El **CIEJA** siempre tuvo una mirada cariñosa hacia nuestras necesidades, y queremos retribuírselo. Ver cuánto cree dona Eda en la juventud, en que es posible hacer cosas buenas, y cómo ella es feliz con lo que realiza hace que uno también crea y quiera hacer algo. Ella nos llena de esperanza y queremos también hacer la diferencia. Tratamos de cambiar la vida de las personas a través de la educación», se entusiasma.

El relato del joven Buiu está ligado a la realidad particular de una escuela de São Paulo, pero podría perfectamente encontrarse en cualquiera de los

estados en los cuales están ubicadas las quince escuelas participantes del Programa. Porque lo que cada una practica en su día a día demuestra que la acción de educar va mucho más allá de las clases, que fluye y alcanza nuevos espacios. Todas las vivencias, discusiones y reflexiones se convierten, de hecho, en acción, que hace sentir su impacto más allá de los muros de la institución escolar.

«Se trata de escuelas que marcan una diferencia, porque reúnen un capital cultural de la comunidad en la que están insertas. Es decir, los resultados no tienen impacto solo en la vida de sus alumnos por el hecho de reducir la deserción escolar, por ejemplo. Su acción se derrama hacia la comunidad», señala Macaé Evaristo, secretaria de educación del estado de Minas Gerais, destacando la importancia de estas instituciones para las comunidades de su entorno.

La educadora recuerda, por ejemplo, de cuando era secretaria municipal de educación de Belo Horizonte, que las escuelas de Contagem (partido del conurbano belo-horizontino), las cuales atendían a un público muy similar al de la **EM Anne Frank**, cerraban sus puertas atendiendo al «toque de queda» que había sido impuesto por el narcotráfico, en tanto que la Anne Frank seguía funcionando normalmente, gracias a su fuerte articulación con la comunidad.

«Esto es sumamente importante para garantizar el derecho a la educación de estas comunidades. Esas escuelas no inciden solo en la política educativa, sino también en la política de seguridad, en el derecho a ir y venir de los niños de ese territorio, en las cuestiones ambientales de la zona. Son escuelas las que contribuyen a garantizar diversos derechos», subraya Macaé.

Y completa: «En Brasil llevamos muchas estadísticas sobre mortalidad juvenil, pero nunca pensamos en el impacto de algunas instituciones como la escuela en la reducción de esa mortalidad. ¿Cómo estarían las comunidades más vulnerables si no contaran con esas escuelas? ¿Cómo serían, por ejemplo, sus índices de embarazo en la adolescencia, de mortalidad infantil y de lectura? Se trata de indicadores de calidad de vida, que influyen en la reducción de la vulnerabilidad social de las comunidades, que seguramente son impactados por la actuación de las escuelas, a pesar de que este impacto casi no se mide. Ya es hora, por cierto, de pensar en otros indicadores más allá de los relacionados directamente con la educación, como el rendimiento, la distorsión edad-grado, etc., y de observar también los demás efectos que esas escuelas producen en sus comunidades. Muchas veces uno no sabe decir cuáles son, pero la comunidad sí que los percibe. Son un hecho», sostiene la secretaria.

Y lo que hace que las escuelas se derramen hacia sus territorios, señala Evaristo, no son fórmulas elaboradas o metodologías complejas. Lo que se observa, por encima de todo, es una comunidad escolar con una concepción de educación centrada en la creencia de que todo estudiante es un agente de transformación y que es necesario brindar, promover, crear condiciones y experiencias para su pleno desarrollo.

Macaé Evaristo resalta asimismo que actualmente hay una intensa discusión sobre «escuela tradicional versus escuela innovadora», una dicotomía que en su opinión tendría que superarse. «El debate no debería ser este. Lo que tenemos que discutir es en qué medida las escuelas se organizan y piensan el derecho al conocimiento a partir de la centralidad de determinado sujeto, con sus diferencias, sean de origen, de género, de raza, etc., y de qué modo dialoga la escuela con el proyecto del territorio. En este sentido, lo que más llama la atención en las escuelas transformadoras es que consideran al conocimiento como un valor. Y no se trata del conocimiento aséptico, descontextualizado, sin significado. En ellas se sostiene una constante preocupación para que el conocimiento sirva para transformar la vida de esos niños y la de las comunidades del territorio donde se emplazan. No podemos olvidar que la escuela debe ser un espacio de formación integral, porque debemos cada vez más prepararnos para un mundo impredecible. Por eso es tan urgente invertir en el ser humano, a fin de que desarrolle las competencias necesarias para manejarse ante la incertidumbre», completa Macaé.

Según Anna Penido, periodista y emprendedora social de Ashoka, para que las escuelas puedan asumir ese rol, deben tener en claro qué alumno desean formar y qué sociedad desean ayudar a construir a través de la fuerza transformadora de esos estudiantes.

«Las escuelas deben pensar: Estoy en tal comunidad, tengo tal perfil de alumnos, con tales familias. Pero ¿quiénes son? ¿Qué necesitan para desarrollarse e interactuar con el mundo de forma democrática, solidaria e igualitaria? ¿Cuáles son las posibilidades y oportunidades del entorno? La escuela debe pensar su proyecto político-pedagógico a partir del reconocimiento profundo de su comunidad, de sus alumnos y sus familias. De ahí en adelante, todo lo que consiga estará al servicio de este movimiento. Lo que observamos hoy en estas escuelas más transformadoras, es que se ciñen a una concepción de educación transformadora: “Quiero transformar a este ser humano, entonces necesito transformarme y ser transformador”», señala.

Para lograrlo, las escuelas han invertido en un elemento simple, aunque poderoso: el diálogo. Un diálogo con distintos sectores, basado en la

articulación y en la creación de redes en el territorio. A fin de cuentas, si la consigna es pensar en el ser humano como un sujeto con potencia para actuar y en todas sus dimensiones, es decir, en su desarrollo integral, esto significa que la familia, la comunidad y toda la sociedad tendrán que comprometerse y participar del proceso.

Dentro de esa perspectiva, señala Anna Penido, la escuela debe pensarse como centro de conexiones, integrando a todas esas personas e instituciones como agentes corresponsables de la transformación. Y es así que el cambio se concreta, cuando la mirada se desplaza de las carencias del territorio hacia las potencias, que pasan a aprovecharse en favor de las nuevas generaciones.

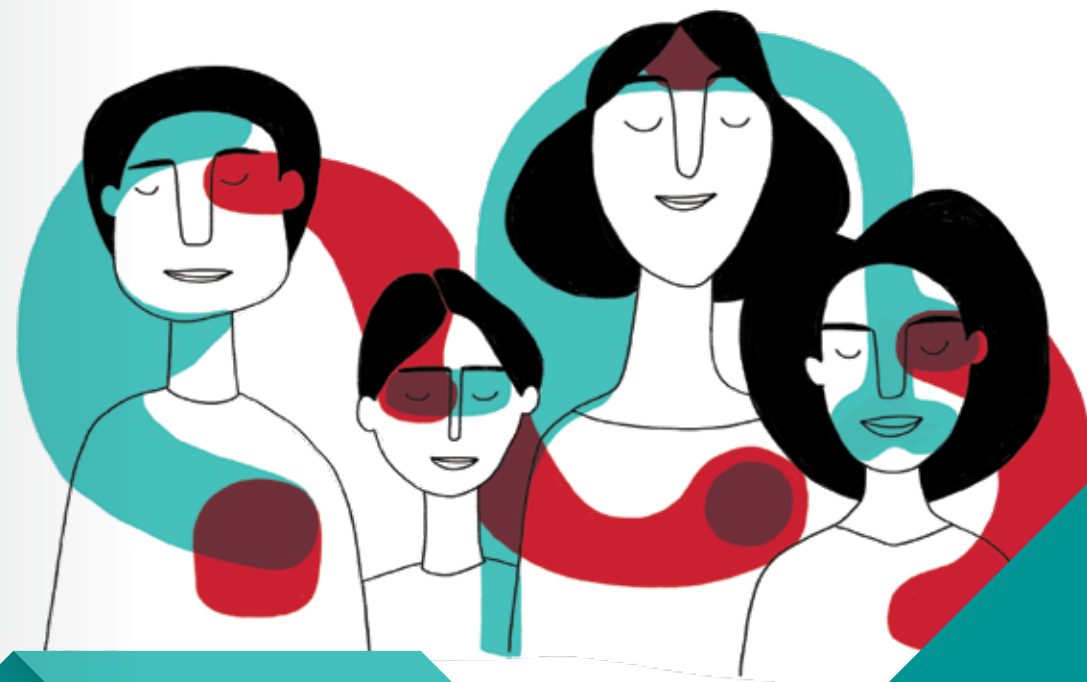
«Cuando la escuela le dice a una familia: “Ustedes sí que tienen un papel aquí, tienen mucho que aportar”, la familia no solo brinda su aporte, sino que también empieza a reposicionarse, incluso respecto de su misión fuera de la escuela. La familia piensa: “Si la escuela está, de alguna manera, validando mi capacidad de contribuir con la educación de mi hijo, será porque puedo hacerlo.” La escuela es un hub de educación y de construcción de cultura para toda la comunidad. Y eso ocurre naturalmente, orgánicamente, porque si la escuela cambia la cultura de una generación, cambia la cultura de una comunidad. Si transforma a aquellos 70, 100 o 1.000 alumnos, también producirá cambios en sus familias, y estas familias, a su vez, cambiarán su propio entorno», pondera Anna.

Esos cambios son reales y están presentes en los testimonios de muchos padres y madres de alumnos y alumnas que forman parte de la Red de Escuelas Transformadoras. Henrique Dias, padre de una estudiante de quinto año de la **Escola Vila**, de Fortaleza (Ceará), relata que la dinámica familiar está cambiando notoriamente, porque antes muchas cosas nunca salían del plano de las ideas: «Se hablaba de ecología, reciclaje, visitas a orfanatos, derechos humanos, pero nadie hacía, efectivamente, nada. Con la escuela, empezamos a reciclar basura, a ir a orfanatos, a conocer el Estatuto del Niño y del Adolescente.»

Valmira Ribeiro dos Santos, maestra de la **Escola Comunitária Luiza Mahin**, de Salvador (Bahia), recuerda un caso emblemático de la escuela. «Empezamos con transformar pequeñas cosas. Trabajamos sobre la cuestión racial y la aceptación de los niños, el respeto por la diversidad, el respeto mutuo. Sobre la cuestión de género, escuché de entrada el relato de un niño: “Mi padre dice que lavar la ropa es cosa de mujeres”, y

ese mismo niño, al final del proyecto, dice: “De tanto que lo machaqué en casa, hoy todos ayudan a mi mamá a preparar la comida y a lavar la ropa.” Es esa la transformación que queremos. Eso transforma a los niños, y el niño consigue provocar cambios en su casa, en su familia.»

Como recuerda Eveline Cardoso, secretaria municipal de educación de Teresópolis (Rio de Janeiro), la posibilidad de que los estudiantes convivan cotidianamente en una escuela que reconoce al otro, que pone en valor esa convivencia, que favorece la participación y la escucha, que enseña a respetar los límites dentro de su autonomía, todo esto solo tiende a reflejarse positivamente dentro de la propia escuela, de la comunidad y del municipio. Se trata de aspectos imprescindibles para comprender la importancia de cultivar la empatía en la educación.



APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Helena Singer, socióloga y activadora del Programa Escuelas Transformadoras, añade que uno de los rasgos diferenciales más importantes de estas instituciones es precisamente su potencia de mostrar de qué manera debe organizarse el organismo escolar para que los jóvenes quieran, ante todo, permanecer allí y concluir sus estudios.

«Y en segundo lugar, el tiempo en el que los jóvenes permanecen allí no es un tiempo de pura formación en los rudimentos necesarios para ingresar en el mercado de trabajo, sino un tiempo productivo. Su formación se realiza a partir de una acción productiva que se refleja en el territorio, en la comunidad y en la sociedad en la que están insertos. Es decir, los jóvenes que están allí, ya están transformando», completa. Afirmaciones como esta revelan que la educación no es solo una proyección de la sociedad que deseamos. Es el tiempo y el espacio de niños y jóvenes construyendo culturas, nuevos saberes y formas de vivir y convivir. Transformación en presente. Ahora.

Esas escuelas están logrando, de hecho, ayudar a alumnos y alumnas a transformar sus propias vidas. Clarisse Martins, estudiante de Educación de Jóvenes y Adultos del **CIEJA Campo Limpo** (São Paulo), relata con mucho entusiasmo que, desde que ingresó a la escuela, en septiembre de 2015, su vida tomó nuevos contornos. «Mi vida se transformó a través del estudio. Cambié en la manera de comunicarme, en la convivencia con las personas. Hoy me siento mejor. Y si descubrí a esa persona, a la Clarisse que llevaba dentro de mí, fue gracias a la educación. Yo misma no sabía quién era. En el **CIEJA** me sentí capaz de desarrollar lo que, hasta entonces, por varias cuestiones de mi vida, no había tenido oportunidad de desarrollar. Estoy muy feliz por el descubrimiento de esta nueva fase de mi vida y siento que tengo capacidad de mejorar más, de aprender todavía más. Siento mucha fuerza de voluntad, valor para seguir adelante y estudiar. No pretendo parar. Y eso sucede por la forma en que la escuela trabaja con nosotros: con cariño, con respeto, sin prejuicios de edad. Ella nos implica, nos muestra nuestra propia capacidad. Estoy muy feliz de haber entrado en el **CIEJA**. En realidad, fue él quien ingresó en mi vida.»

En la **Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**, de Pentecoste (Ceará), por ejemplo, los resultados se hacen sentir también en la continuación de los estudios de los egresados. Alrededor del 60% de los alumnos que concluyeron la Enseñanza Media en esta escuela ingresaron a la universidad, lo que cobra mayor relieve al observarse también que de los egresados de escuelas públicas de Ceará, el promedio de inserción en la universidad oscila entre el 35% y el 40%. El impacto de la **Alan Pinho Tabosa** adquiere, asimismo, una proporción inmensa al contrastarse sus resultados con el panorama general de todo Brasil. El ingreso a la Educación Superior es la meta 12 del Plan Nacional de Educación (PNE) y prevé, hasta 2024, «elevar el índice bruto de matrículas en la Educación Superior al 50% y el índice neto al 33% de la población de 18 a 24 años».

En São Paulo, la directora Ana Elisa Siqueira, de la **EMEF Desembargador Amorim Lima**, relata que, a pesar de tantos desafíos que deben enfrentarse cada día, los resultados son muy positivos. Un buen indicador es también el ingreso de alumnos de la escuela en universidades federales y escuelas técnicas de prestigio, y la serie de premios conquistados en olimpiadas de Matemática, Física y Lengua Portuguesa.

Ello ocurre, como recuerda Helena Singer, porque todo el aprendizaje, incluso el de los contenidos curriculares, se lleva a cabo a partir de la realidad en la que los alumnos y las alumnas viven. «El niño aprenderá Portugués y Matemática si uno se fija en dónde y con quién vive, las condiciones en las que vive, las relaciones que establece. Todo eso está integrado. Y es precisamente porque la escuela no dialoga con dichas dimensiones que los estudiantes no aprenden, como muestran los indicadores actuales del país», explica.

En algunos casos, como el de la maestra de Portugués del **Colégio Equipe** (São Paulo), Luana Almeida, el aprendizaje significativo que vivió cuando ella misma era alumna del colegio se reflejó en su práctica actual como educadora. «Cuando estudiaba acá, sentía una felicidad de estar en Equipe que vuelvo a sentir como maestra de esta escuela. Tengo una gran amiga que asocia a la escuela con una prisión, que ve en la escuela un lugar de opresión, de moldeo, donde no puede haber espacio para la individualidad ni la singularidad, un lugar de miedo y autoritarismo. Tiene que ver con su historia escolar. Pero no vale para mí. Creo que algo de mi experiencia escolar me hizo creer en la escuela como un lugar de pluralidad, de mucha fascinación y mucho amor por el conocimiento, de amistad y colectividad», comenta.

POTENCIA DE ACTUAR

«Cuando la escuela es transformadora, sus alumnos se transformarán en agentes de transformación, y la postura que demuestran al querer mejorar su escuela, su entorno, al sentirse copartícipes, agentes activos del cambio, va contagiando y modificando a toda una cultura.» Las palabras de Anna Penido contienen la esencia de un movimiento concreto que se percibe en estas escuelas: la potencia de actuar de sus estudiantes.

Y los ejemplos se multiplican. En la **Escola Vila**, de Fortaleza (Ceará), se organizan muchos debates entre padres y estudiantes con los candidatos a la alcaldía y al gobierno estadual, y también se efectúan peticiones. Una de ellas, inclusive, se envió a la ONU, en defensa de los pueblos indígenas, y otra, al presidente de la República, en defensa de la Amazonia y a favor del desarme.

El director Fernando Leão, de la **Escola Vila Verde**, en Alto Paraíso de Goiás, relata que en su escuela, en los años finales de la Enseñanza Básica, el maestro siempre debe preguntar «para qué» se aprende cada cosa, es decir, todo el proyecto deberá justamente revertir en beneficios para la sociedad. Y eso ha dado resultado. En uno de los proyectos, los alumnos se enteraron de la gran incidencia de incendios forestales en la Chapada dos Veadeiros. A partir de esa información, desarrollaron un vídeo de cómo pueden actuar las personas para prevenir incendios. Una emisora de televisión local se interesó por la producción y difundió el vídeo, sin cargo.



Otro ejemplo es el de un cuadernillo sobre prevención de enfermedades causadas por parásitos, elaborado por uno de los estudiantes. El Programa Salud de la Familia lo aprovechó como material de trabajo de los agentes de Salud de la Familia en el pueblo.

Esa potencia de actuar que las escuelas despiertan en muchos niños y adolescentes es un reflejo de la propia actuación de estas unidades a lo largo de los años en sus territorios. En la **Luiza Mahin**, de Salvador (Bahia), por ejemplo, una de las acciones que se destacan es la labor de visitas llevado a cabo por la institución. Dentro del proyecto de padrinazgo de la organización humanitaria Visão Mundial, el equipo escolar realiza visitas regulares a las casas de 5.000 niños y adolescentes de la comunidad, trabajando temas tales como salud pública y medio ambiente, entre otros.

«Es notorio que los estudiantes que egresan de esta escuela son, en general, individuos muy cuestionadores y sumamente protagonistas. No es casual que resulte tan común encontrarse con exalumnos actuando en movimientos y redes locales en beneficio de la comunidad, y siempre asumiendo roles de liderazgo», destaca la coordinadora pedagógica de la escuela, Sônia Dias Ribeiro.

Lo mismo puede verse en Belo Horizonte (Minas Gerais), donde la comunidad siempre buscó, con la **Escola Municipal Anne Frank**, organizarse para buscar mejoras para la vida local. «Aquí aprendí que la unión hace la fuerza, y que todos, esencialmente juntos, podemos hacer mucho más», cuenta la líder comunitaria y estudiante del programa de Educación para Jóvenes y Adultos de la escuela, Maria das Graças Silva Ferreira.

En la **Escola Amigos do Verde**, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), la actuación de su comunidad ha mostrado su impacto, inclusive, en obras realizadas en las cercanías de la escuela. De acuerdo con el proyecto ideado por la Alcaldía, una serie de árboles alrededor del predio pronto deberían ser talados. La comunidad escolar se movilizó a fin de que se buscara una solución alternativa, defendiendo que los árboles se trasplantaran a otro sitio. A tales efectos, se organizaron audiencias públicas en la escuela, que contaron con la participación de la comunidad escolar, el poder público y los medios de comunicación. «Se aprobó la extinción de la Fundación Zoobotánica de Porto Alegre, por parte del Gobierno del Estado. Los alumnos fueron en autobús común y participaron de una manifestación de carácter político», cuenta Márcia da Silva Viegas, madre de la alumna Violeta Viegas Flach.

La preocupación por influir y promover mejoras en su escuela, en su barrio o incluso en su ciudad despierta muchas veces la voluntad de los alumnos y su compromiso ético de regresar y ofrecer oportunidades a otros. En la Escola Estadual Alan Pinho Tabosa, de Pentecoste (Ceará), esa cultura atrajo a muchos jóvenes de vuelta al sertão —a contramano de lo que suele suceder en la zona rural, donde es muy común ver que los adultos emigran hacia los centros urbanos en busca de mejores oportunidades profesionales y condiciones de vida—.

Según el director Elton Luz, «en la década de 1980, los jóvenes abandonaban el interior para hacinarse en el conurbano de Fortaleza, en busca de un subempleo. Hoy su visión se amplió y pueden considerar nuevas oportunidades». El sentimiento de pertenencia, de formar parte de un grupo que ofrece un aporte importante a la educación pública y a la comunidad, es mucho más fuerte.

«La transformación social es importante porque une a las personas en una movilización por el bien común. Solo puedo transformar la sociedad en lo colectivo. Algo que siempre resaltamos acá es: “Si eres bueno en lo que haces, debe volver a tu lugar de origen y ayudar a cambiarlo.” Nunca debemos olvidar nuestro origen. Lo que aprendo aquí, lo uso aquí para cambiar el medio en que me encuentro. Tratamos de crear proyectos que modifiquen y mejoren la vida de las personas», resalta la alumna Jordânia de Souza.

Fue ese sentimiento de gratitud por todo el apoyo que había recibido a lo largo de su formación lo que impulsó a Romeu Conceição Pinto, de 22 años, exalumno de la **Escola Rural Dendê da Serra**, en Serra Grande (Bahia), a decidirse por volver a la institución, primero dando talleres de capoeira y percusión a los alumnos, y ahora en su nuevo papel de monitor de la escuela.

«Cuando yo era chico, me encantaba la **Dendê**. Era divertido. Pero en aquel entonces no tenía la noción que tengo hoy. Ahora puedo entender la mirada que la escuela tenía sobre mí, sobre la gente, sobre el cuidado de los niños. Realmente, esa vuelta de la vida fue algo hermoso. Con lo que aprendí cuando estudiaba acá, hoy puedo ser compañero de los chicos. Y es la cosa que más me gusta en la vida. Creo que fueron los chicos los que me eligieron. Es muy importante lo que estoy viviendo», resalta.

AMPLIANDO EL ALCANCE

Pero, al fin y al cabo, ¿qué es lo que se necesita hacer para que estas experiencias transformadoras de la educación alcancen nuevos espacios y promuevan cambios en otras partes del país?

Un camino que parece prometedor es el de movilizar, justamente, a quienes viven esa educación desde cerca en su práctica diaria: los propios docentes. En Teresópolis, Rio de Janeiro, esta fue la apuesta de la Secretaría Municipal de Educación. Allí se ha puesto en marcha el traspaso de los maestros que actúan en la escuela **Aclimea**, para que puedan también asumir nuevas funciones en otras unidades escolares o en la misma Secretaría, con el propósito de compartir su experiencia con otras escuelas. En la opinión de la secretaria Eveline Cardoso, la **Aclimea** se convirtió en un ambiente muy favorable para la propia formación de los maestros.

«Allí tienen que manejarse con una práctica que es necesariamente diferenciada, sobre todo porque la escuela funciona a jornada integral. Además de las actividades regulares, que se pautan por la metodología de proyectos, hay talleres que se realizan a contraturno, y los maestros se involucran mucho. Es decir, deben cambiar su práctica. A través de este proceso, esperamos extender esa visión hacia otras escuelas de la red. Nuestra mayor preocupación es evitar que esa escuela se convierta en una isla, que toda esa experiencia quede restringida a aquel espacio, a aquel grupo social y a aquellos maestros. Queremos que su fuerza se despliegue en el municipio», resalta Eveline.

En otros municipios, esa «función» de formación ha sido, incluso, asumida por iniciativa de las propias escuelas, como en los casos de la **Amigos do Verde** (Rio Grande do Sul) y de la **Escola Vila** (Ceará). Desde hace cinco años, por ejemplo, la directora y fundadora de la Amigos do Verde, Silvia Lignon Carneiro, lleva adelante una labor de formación en las escuelas públicas de la ciudad y del interior del estado, compartiendo con educadores y gestores un poco de su experiencia.

Según la percepción de una de las profesoras de la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre, que en los últimos años ha participado de esas actividades formativas en conjunto con la Amigos do Verde, «sin autoconocerse, sin conectarse con el planeta y sintonizarse con la naturaleza, no es posible la educación ambiental, porque no se trata sencillamente de producir menos basura y reaprovecharla, sino de consumir

menos para no generarla, concientizándose de lo que se compra y se utiliza. Se trata de tener una relación diferente con todos. De comprender que la educación no se realiza solamente con esquemas didácticos, sino que mucho más con la relación y el respeto entre educadores y niños. Se trata de tomar conciencia de lo que soy, de mis actos en relación al todo, y, en particular, pensando en la escuela, en mi planificación.»

La **Escola Vila**, por su parte, decidió instalar la Facultad VILA Transdisciplinar. Según las palabras de su directora, Fátima Limaverde, este proyecto pretende formar educadores alineados a la propuesta de dedicar al alumno «una mirada individual más profunda, y reconocer al otro como legítimo, con sus potencialidades y dificultades; poder mirar a cada uno como necesita ser mirado.»

«El trabajo se vuelve diferente, y también más difícil. Primero, porque el profesional precisa liberarse del paradigma tradicional vigente en la mayoría de las escuelas de nuestra sociedad. Además, debe repensar su postura profesional, porque solo cuestionando sus acciones podrá tomar conciencia para modificarlas. De esta forma, debe ir más allá de las disciplinas, debe estar atento al mundo que lo rodea, porque solamente así podrá ayudar a los alumnos a desarrollar la conciencia de que somos responsables del mundo y de todo lo que le ocurre», sostiene el profesor Sergio Neo, de la Escola Vila (Ceará).

En el caso de la **Escola Rural Dendê da Serra**, la propuesta consistió en firmar una alianza con el Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil, de la Universidade Estadual Santa Cruz (UESC). Por segundo año consecutivo, ambas instituciones imparten el Curso de Formación de Maestros en la Perspectiva de la Pedagogía Waldorf, organizado con el objetivo de sensibilizar a los participantes sobre la importancia de considerar al ser humano de una manera integral a la hora de delinear prácticas pedagógicas en las escuelas. Dentro de la actividad, también comparten metodologías que exploran el pensar-sentir-querer, con foco en la Educación Infantil y en los tres primeros años de la Enseñanza Básica.

Todas esas experiencias demuestran, desde el punto de vista de Helena Singer, que adoptar escuelas transformadoras como centros de formación de maestros debería constituirse en una prioridad de las políticas públicas, tomando en cuenta su potencia. En la formación inicial, las secretarías municipales o estatales podrían establecer alianzas con facultades de pedagogía o magisterio de su jurisdicción, para que los estudiantes



universitarios tuvieran la oportunidad de completar sus pasantías en esas escuelas. En lo que hace a la formación continuada, por otra parte, las escuelas podrían convertirse en campo para pasantías profesionales, a fin de que los maestros realizaran vivencias. «Ese contacto directo es fundamental para que puedan entender cómo se puede practicar la educación de otra manera. Porque es difícil romper con la estructura del aula, con las disciplinas, con los cincuenta minutos de clase, si uno no cuenta con otra referencia, si nunca lo vio», señala Helena.

La recomendación de la socióloga tiene su sentido. Cuando los educadores han experimentado esa vivencia, el cambio es notable en la práctica, según relatan las escuelas. Al fin y al cabo, cuando uno muda su concepción de educación, es imposible seguir haciendo todo igual que antes.

En la opinión de estos educadores, el cambio ocurre porque las escuelas posibilitan que el educador, de hecho, tenga la libertad de inventar, sea un proyecto, una clase diferente, o bien «explorar toda su capacidad creativa», como reconoce el profesor David José de Andrade Silva, del **Instituto Federal do Paraná (IFPR)**, campus Jacarezinho.

«Cuando el educador tiene espacio para ese despliegue, es el paraíso. Porque uno puede hacer lo que quiere en favor de la educación, con creatividad, con libertad, con respeto. Hay un cariño hacia la opinión del otro, un acercamiento, y normalmente, en las otras escuelas, las personas se mantienen a distancia. Dicen: “No te metas, no es asunto tuyo.” En realidad, uno tiene que comprometerse, porque esos asuntos sí que son de suyos, forman parte de su vida. No involucrarse, para mí, es no vivir», remarca la maestra Sueli Paula de Oliveira, del CIEJA Campo Limpo (São Paulo).

CAMBIANDO LA POLÍTICA PÚBLICA

Para promover cambios significativos en el sistema y conseguir que la apuesta por una educación transformadora para alumnos, comunidades y territorios pueda ir más allá del entorno de las escuelas, es necesario influir en las políticas públicas. Porque es a partir de las políticas públicas que se concreta la posibilidad de que las experiencias cobren escala e influyan, cada vez más, sobre otras escuelas.

Macaé Evaristo recuerda que muchas de las conquistas actuales en los marcos legales de la educación, fueron consecuencia, justamente, de movimientos de escuelas que decidieron atreverse, que se articularon y notaron que era posible acceder a una educación diferente. «Fue a partir de la lectura de varias experiencias como las que acompañé en Belo Horizonte, por ejemplo, que se construyó hace muchos años el Programa Escola Plural, varios de cuyos elementos fueron incorporados a la propia Ley de Directrices y Bases (LDB). La **Escola Municipal Paulo Freire**, inclusive, nació en aquel contexto del Escola Plural, y hoy construye nuevas agendas. Se ha adherido fuertemente al Programa Escola Integrada», cuenta.

Para la Secretaría Estatal de Educación de Minas Gerais, las escuelas transformadoras tienen una característica sobresaliente: tanto logran absorber lo mejor de la agenda de políticas públicas, incorporando los nuevos proyectos sin alejarse de sus premisas, como también impulsan acciones que se convierten en referencias para influir en la construcción de nuevas políticas públicas en el campo educativo.

Y esto ocurre en muchas partes del país, no solo en Belo Horizonte. En São Paulo, la manera de actuar del **CIEJA Campo Limpo** impactó en la política pública del municipio. Con la propuesta de «escuela abierta», la alcaldía aprobó una ordenanza que no limita la apertura de la escuela al horario de servicio de la secretaría. Todas las conquistas, recuerda la directora Eda Luiz, se alcanzaron gradualmente y con mucha persistencia.

El **Servicio de Tecnología Alternativa (SERTA)**, localizado en Ibimirim y en Glória do Goitá (Pernambuco), por ejemplo, tiene como uno de sus focos, precisamente, el influir sobre las políticas públicas, tanto en el campo de la educación como en el de la juventud y del desarrollo agrario. «Desde que comenzamos nuestra labor, siempre nos preguntábamos de qué manera esta acción podría convertirse en política pública. Porque entendíamos que realizábamos un servicio público en una institución pública con recursos privados, porque durante mucho tiempo el **SERTA** fue financiado por empresas y organismos internacionales. Entonces ya teníamos en claro que lo que hacíamos estaba destinado a convertirse en una referencia para las políticas públicas», explica el director.

Y es en efecto lo que está ocurriendo. El trabajo de la escuela influyó sobre diversas políticas con foco en la juventud, la asistencia técnica y la educación. En el estado de Pernambuco existen actualmente veintiocho escuelas técnicas integradas a la política estadual de educación profesional. Una de ellas es la escuela técnica del **SERTA**, la única financiada con recursos públicos bajo gestión propia. «Lo que estamos diciendo ahora es que esas políticas deben ser de Estado, y no de gobierno. Porque los resultados de la política de educación profesional ya se comprobaron, ya

mostraron su eficacia. Nuestra experiencia es reconocida por el propio gobierno estadual, por el gobierno federal y por varias otras redes. Ahora nuestro desafío es convertir esa experiencia en una política definitiva de Estado. Y para ello, hemos tendido puentes de diálogo con el gobierno estadual, con el gobierno federal, con congresistas, con gobiernos municipales, tratando de rescatar a esta experiencia de la situación de insostenibilidad que vive hoy», resalta Germano.

Lo que muchas de estas escuelas ya han hecho, además, es ampliar su influencia a través de nuevas redes, como la que ha creado el **Colégio Viver**, de Cotia (São Paulo). El equipo escolar forma parte de la Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), de la Alternative Education Resource Organization (AERO) y de la Rede Nacional de Educação Democrática. El colegio participa también de la organización de la Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). En una de sus ediciones, participaron del debate sobre Enseñanza Media. A pesar de que la escuela no ofrece dicho ciclo, el directivo consideró importante sumarse al debate. «Una de nuestras alumnas estuvo al frente del movimiento de ocupación de las escuelas públicas. Nuestra intención es formar gente participativa. Tal como lo ejercitamos en el aula, los alumnos empiezan a percibirse como sujetos con voz propia, que pueden y son capaces de participar», comenta Maria Amélia Cupertino, directora del colegio.

Por su parte, el **SERTA** pasó a integrar la Rede de Fortalecimento Institucional, cuyo objetivo es promover, en el territorio brasileño, acciones de cooperación y defensa conjunta de la causa de la juventud de zonas rurales. Participa, asimismo, de la Red Latinoamericana y del Caribe de Seguridad Alimentaria y Desarrollo Sustentable (Redlayc) y de la red de Centros de Aprendizaje e Intercambio de Saberes (CAIS), dos articulaciones latinoamericanas de entidades dedicadas a la defensa de la seguridad alimentaria y el fortalecimiento de la agricultura familiar.

Para Helena Singer, los gestores públicos tienen mucho que aprender a partir de las experiencias de estas escuelas, como por ejemplo, consolidar tecnologías sociales y sugerir innovaciones para las políticas públicas. En primera instancia, el gobierno podría, en la opinión de la socióloga, ayudar a las instituciones escolares a que sistematicen sus prácticas. «Inventan un montón de cosas: cómo se desarrolla un currículo a partir de la realidad de los estudiantes y del territorio; qué metodologías se utilizan para tomar en cuenta, todo el tiempo, el interés del estudiante; cómo evaluar al estudiante de modo a comprobar si está aprendiendo y a la vez brindarle un feedback a la familia y al propio estudiante. Son muchas las cosas que desarrollan. ¿Y dónde está todo eso? Es fundamental sistematizarlo y difundirlo», recomienda.

Ingresando al campo de las políticas educativas, una posibilidad sería considerar a estas escuelas como espacios para pensar, reflexionar e implementar nuevos indicadores que, de hecho, sean capaces de medir la calidad de la educación, más allá del propio Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que se limita a la tasa de aprobación escolar y a los promedios de desempeño en los exámenes aplicados por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), con pruebas de Lengua Portuguesa y Matemática.

Lo que justifica esa idea, resalta Macaé Evaristo, es la convicción compartida de que, incluso para que los estudiantes mejoren la aprehensión de saberes formales como Matemática y Lengua Portuguesa, es necesario asegurarles circulación libre por el territorio y por la ciudad, ampliación de su visión del mundo y acceso a nuevos conocimientos, como música, artes, filosofía, etc. Además, la evidencia de que el trabajo en equipo, el cultivo de la empatía en las relaciones, la creatividad como herramienta para resolver problemas y el protagonismo, se constituyen en estructuras esenciales para la formación de niños y jóvenes.

Y como señala Anna Penido, el hecho de que se las incorpore a las políticas públicas no significa necesariamente que se deban imponer como un estándar universal. La intención es que estas prácticas no queden aisladas, que inspiren y generen cambios, justamente por la oportunidad de cobrar escala para que otras escuelas puedan conocer y tomar para sí lo que consideren relevante y articulado con sus propias intencionalidades educativas.



LLAMADO A LA SOCIEDAD

Comenzamos este libro subrayando que hablar y discutir sobre educación nunca resulta sencillo: se trata de un tema complejo, amplio, que forma parte de la vivencia de todos desde siempre. Pero también vimos, a lo largo de la publicación, cuánto se puede hacer a partir de una educación que entiende que todos los sujetos pueden ser agentes de transformación.

Pero esto depende necesariamente de una responsabilidad compartida. No hay forma de promover cambios significativos en la sociedad que queremos para el siglo 21 sin educación —esto ya nadie lo discute—, pero tampoco es posible promover esa transformación si la educación continúa siendo un tema de interés restringido a los educadores, aislado de otros campos de la sociedad.

De acuerdo a la evaluación de los diversos especialistas escuchados a lo largo de este libro, es preciso que toda la sociedad haga suya esta agenda y se considere parte del desafío, no solo de buscar soluciones, sino de ayudar a construir un plan real, concreto y significativo para la educación de Brasil. «Las diversas propuestas de las escuelas transformadoras son ejemplos de que, si el país invierte tiempo y recursos para que esto se multiplique, conseguiremos un impacto inmediato, y no recién cuando estos estudiantes se reciban», cree Helena Singer.

Para que esto pueda suceder, el compromiso debe ser diverso, amplio. Los formadores de opinión, por ejemplo, son fundamentales para ampliar el alcance del debate, llevando la visión de la educación transformadora a nuevos públicos y espacios, fomentando, creando y ofreciendo oportunidades de conexión entre iniciativas diversas.

Al tomar como propia esta causa, movidos por la creencia de que el cambio educativo no puede considerarse un tema cualquiera de la pauta periodística, los comunicadores contribuyen a que la propuesta adquiera nuevos contornos, asumiendo el rol de grandes influencers en la agenda transformadora.

Dar visibilidad a las prácticas de estas escuelas también constituye un aspecto relevante. «Y eso tiene una doble función. Por un lado, amplía el radio de influencia de estas escuelas sobre otras. Una escuela que está allá en el interior del estado de Paraíba, rompiéndose la cabeza para entender por qué los niños no aprenden, de pronto se entera de las prácti-

cas del **CIEJA Campo Limpo**, por ejemplo, y empieza a sentar a los niños en círculo, y funciona. Así de simple. Cuando hay disposición por parte de un equipo escolar para encontrar nuevos caminos, ayuda mucho el hecho de poder acceder a varios referentes. En consecuencia, dar a conocer estas experiencias es sumamente importante. Además, dentro de las propias escuelas, esto las fortalece mucho para que puedan plantarse ante el sistema. Es importante que estas escuelas tengan fuerza política», completa la socióloga.

Otro movimiento necesario para llevar el tema de la educación a nuevos espacios, según la perspectiva de Anna Penido, es dar a conocer los impactos de esa educación transformadora en la búsqueda de soluciones para los grandes problemas del mundo.



«Todo el mundo dice: “Sin educación, nada se resuelve.” Pero habría que radicalizar un poco ese discurso. Tendríamos que conectarnos con los movimientos contemporáneos que buscan un mundo más inclusivo, solidario, y decirles: “Sin este tipo de educación, jamás encontraremos una solución para los problemas que ustedes tratan de resolver. Y lo mismo debe hacerse, incluso, con quienes discuten el desarrollo económico. Tendríamos que decirles: “Si no nos ocupamos del tema, los jóvenes no podrán manejar el liderazgo, no lograrán resolver problemas, no sabrán trabajar en equipo, competencias fundamentales para el mundo laboral. Es decir, debemos crear un discurso de empatía, establecer esa conexión. Si para atraer a un empresario es preciso decirle que una buena educación mejorará la fuerza de trabajo a su servicio, no hay ningún problema. Todo vale para hacerle entender que un ser humano, para estar bien educado, necesita desarrollarse integralmente. No puede someterse a un mero entrenamiento técnico. Esto implica un cambio en la concepción de la educación. Y ese movimiento va generando un repertorio de ideas y conceptos más ajustado, para que podamos converger cada vez más», reflexiona la periodista.

Finalmente, Macaé Evaristo considera que, para avanzar en la visión de que la educación debe ser de todos, es necesario avanzar en la construcción de la escuela como espacio público, y en consecuencia, como epicentro generador de convivencia y de participación social.

Y esa participación puede empezar en casa, ganar la calle, e incluso potenciarse a través de las nuevas tecnologías. No importa la forma, el modelo. Lo que vale es el derecho de todos y todas a una educación transformadora. Cada uno, a partir su realidad, de sus conocimientos y habilidades, puede encontrar el lugar desde el cual pueda contribuir al anhelo mayor de todos estos estudiantes: «Mi sueño es que todas las escuelas puedan ser como la **Viver**, la **Dendê** y las demás transformadoras. Todo empieza en la educación. Así aprendemos a pensar más en el prójimo», proclama Bruno Proença, alumno del Colégio Viver.

Por eso, después del intenso debate promovido en las páginas de este libro, queda la invitación para que tú, lector(a), ayudes a cambiar la conversación sobre la educación. ¿Quién tiene el valor y el arrojo para hacerse cargo de esta transformación?



ASHOKA

Fundador

Bill Drayton

Presidenta global

Diana Wells

*Copresidenta emérita y
Directora para Latinoamérica*

Anamaria Schindler

Director – Ashoka Brasil

Flavio Bassi

Coordinadores

Antonio Lovato

Deise Hajpek

Juliana Rodrigues

Mirella Domenich

Stephanie H. Ambar

Vitória Moraes

ALANA

Presidenta

Ana Lucia Villela

Vicepresidentes

Alfredo Villela Filho

Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Directoras

Carolina Pasquali

Flavia Doria

Isabella Henriques

Laís Fleury

Lilian Okada

Tesorero

Daniel Vieira da Costa

*Consejo Consultivo*Carlos Alberto Libânio Christo (*Frei Betto*)

Claudia Leme Ferreira Davis

Jordana Berg

Maria Lúcia Zoega de Souza

Paulo Velasco

Consejo Fiscal

Eduardo Marchetti Rios

Henri Penchas

Richard Lyon Thorp Bilton

Educación y Cultura de la Infancia

Ana Claudia Arruda Leite

Beatriz Antunes

Carolina Prestes Yirula

Fernanda Peixoto de Miranda

Gabriel Limaverde

Mariana Antonieta do Prado

Natalia Bastos

Raquel Franzim

Vilma Silva

William Nunes

EL SER Y EL ACTUAR TRANSFORMADOR

Para cambiar la conversación
sobre la educación*Idea original*Ana Claudia Arruda Leite, Antonio Lovato,
Flavio Bassi y Raquel Franzim*Organización*

Antonio Lovato y Raquel Franzim

Coordinación Editorial

Estúdio Cais - Projetos de Interesse Público

Daniele Próspero

Gabriela Moulin

Estudio y entrevistas

Amanda Aragão

Daniele Próspero

Gabriela Moulin

Silvia Pedrosa

Rodrigo Bueno

Corrección

Marco Petucco

Proyecto gráfico y maquetación

Rogério Testa

Ilustraciones

Veridiana Scarpelli

Fotos

Rodolfo Goud

*(Todas las fotos de este libro se tomaron en São Paulo durante el mes de mayo de 2017, en las escuelas: CIEJA Campo Limpo, Colégio Equipe, Colégio Viver y EMEF Amorim Lima.)**Traducción*

Sergio Molina Mosteirín

Corrección de estilo

Fernando Carlos Iglesias

COMUNIDAD ACTIVADORA DEL PROGRAMA ESCUELAS TRANSFORMADORAS

Adriana Friedmann	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima
Ana Lucia Villela	Escola Municipal Professor Paulo Freire
Ana Olmos	Escola Municipal Professor Waldir Garcia*
Anamaria Schindler	Escola Nossa Senhora do Carmo*
André Gravatá	Escola Rural Dendê da Serra
Anna Helena Altfender	Escola Vila
Anna Penido	Escola Vila Verde
Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo*	Helena Singer
Beatriz Goulart	Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho
Braz Rodrigues Nogueira	Ivo Herzog
Cybele Amado	Juan Esteban Belderain
Colégio Equipe	Leandro Beguoci
Colégio Viver	Marina Célia Moraes Dias
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA Campo Limpo)	Natacha Costa
Daniel Raviolo	Pilar Lacerda
Escola Amigos do Verde	Priscila Gonsales
Escola Comunitária Luiza Mahin	Regina Cabral
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	Rodrigo Mendes
Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento	Rosely Sayão
Escola Municipal Anne Frank	SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa
	Stela Barbieri
	Wellington Andrade

* Las siguientes escuelas y organizaciones han ingresado al Programa tras concluirse esta publicación: Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Escola Nossa Senhora do Carmo y Escola Municipal Professor Waldir Garcia.

AGRADECIMIENTOS

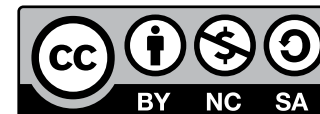
Al Instituto Jama por el apoyo a esta publicación.

A todos que formaron y forman parte del Programa Escuelas Transformadoras Brasil, desde su fundación hasta el presente.

A todo el personal de Ashoka y del sector de Educación y Cultura de la Infancia del Instituto Alana.

Por la colaboración, inspiración, reflexión e historias compartidas, el Programa Escuelas Transformadoras agradece a todos los educadores, gestores públicos, padres y estudiantes, emprendedores sociales Ashoka y diversos profesionales que participaron de esta publicación:

Abdalaziz de Moura, Adriana Viana Souza, Adriele de Jesus Lima, Ana Elisa Siqueira, Ana Lúcia Villela, Anamaria Schindler, Anderson Verdiano Agostinho, Andrea Cristina Ferreira de Almeida, Andreza Tangerino Mineto, Anna Maria Pereira de Castro, Anna Penido, Belisa Barga, Bill Drayton, Billy de Assis, Bruno Proença, Carolina Hikari Ivahashi, Carolina Pasquali, Cauê Damaceno, Clarisse Martins, Claudia Maria Canto Macario Emerick, Cristina Chu, Davi Scheid, David José de Andrade Silva, Diego Elias Santana Duarte, Eda Luiz, Ednaldo Firmiano, Égila Passos, Elis Cassettari, Elton Luz, Érika Pisaneschi, Eveline Cardoso, Fabiola Francisca da Silva, Fátima Limaverde, Fernando Leão, Flávio Bassi, Francisco Miguel da Silva, Gabriella Monnerat, Geovana de Carvalho, Germano de Barros Ferreira, Gisele Lima Gomes, Glender Leonardo da Silva Santos, Graça Marillo Totaro, Gustavo Villani Serra, Helena Singer, Henrique de Castro, Iraci Helena do Nascimento, Ivone e Marcos Cartum, Jardel de Santana Silva, Jordânia de Souza, José Pedro Rebello, Karoline da Silva Oliveira, Kauame Ribeiro Guimarães, Laura Leal, Laura Toledo, Luana Almeida, Lúcia Helena Araujo Batista, Luciana Favorini, Luciana Pires, Luiza Esteves, Macaé Evaristo, Manoel Andrade Neto, Marcia Cristina Tayt-Sohn Ferioli, Márcia da Silva Viegas, Marcos Nisti, Margarida Paulino de Cerqueira Pinto, Maria Amélia Marcondes Cupertino, Maria Clara Sampaio Pereira, Maria das Graças Silva Ferreira, Maria do Socorro Lages Figueiredo, Maria Helena Masquetti, Marina Cartum, Mary Gordon, Moacir Fagundes de Freitas, Morena Limaverde, Myrian Vallone, Natacha Costa, Raianny Helena Fiúza França, Raynne Figini, Rodolfo Fiorucci, Romeu Conceição Pinto, Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho, Sandra Mara de Oliveira Vicente, Sergio Neo, Sérgio Soares, Severina Eliane do Nascimento, Silmara Alves dos Santos, Silvia Lignon Carneiro, Silvia Reichmann, Sônia Dias Ribeiro, Sueli Paula de Oliveira, Tais Regina de Mello, Valmira Ribeiro dos Santos, Vilmaria Nunes, Vivia Ferreira Teixeira e Wellington Nogueira.



Atribución-NoComercial-CompartirIguual

Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

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



correalización

apoyo

 **ESTÜDIOCAIS**
PROJETOS DE INTERESSE PÚBLICO

creación y producción