



CREATIVIDAD

CAMBIAR LA EDUCACIÓN, TRANSFORMAR EL MUNDO

Raquel Franzim
Antonio Sagrado Lovato
Flavio Bassi
(comp.)

CREATIVIDAD

CAMBIAR LA EDUCACIÓN, TRANSFORMAR EL MUNDO

1ª edición
San Pablo
Ashoka / Instituto Alana
ISBN: 978-85-99848-35-7
2019







ÍNDICE

Para saltar directamente a cada capítulo, cliquea en el título correspondiente

PROGRAMA ESCUELAS TRANSFORMADORAS (07)

INTRODUCCIÓN (09)

1 COMPLEJIDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD, ÉTICA (17)

Algunos pasos en la senda hacia otra educación (18)

Carlos Brandão

Creatividad: Potente catalizador para la inclusión escolar (28)

Rodrigo Mendes

Ecología de la resistencia: Experiencias pedagógicas de la Escuela "Vila" (36)

Patricia Limaverde

La búsqueda de sentido como punto de partida de la creatividad (video) (44)

Anna Penido

2 EL PROCESO CREATIVO (45)

Aprendizaje manos a la obra: Cuando la implicación impulsa cambios creativos en el espacio escolar (46)

Paola Ricci, Rita de Camargo y Simone Lederman

Explorando los nudos del alambre: Aprender a navegar en la complejidad y la incertidumbre en solidaridad con los niños (56)

Susan MacKay

Creativas de (cons)cienza (65)

Gabriel Salgado, Íris Vitória, Maria Jilvani y Vitória Oliveira

Creatividad del día a día (video) (76)

Renata Falletti

3 EMOCIONES Y LENGUAJES (77)

Conexión Brasilia-Manaos-Barcelona:

Reconocer a los niños, investigar concepciones, reinventar la escuela (78)

*Levindo Carvalho, Lucianny Matias, Maria Estela dos Santos,
Pablo Martins, Raquel Franzim, Wilma Lino y Zilene Trovão*

La tela de las emociones (95)

Tairine Matzenbacher y Taís Russo

Ancla con alas (103)

Enzo Nicolau, Luana Fonseca, Mariana Reis, Mariana Santino y Sofia Reis

iHey! (110)

Enzo Nicolau

El lugar del cuerpo en la creatividad (video) (111)

Rosane Almeida

4 LA FUERZA DE LAS CULTURAS Y LA MEMORIA (112)

Educación multicultural: Por los caminos de una Pedagogía de la Fiesta (113)

Renata Falleti, Robson Max y Rosângela Souza

En la escuela tengo mil líos:

Cuerpos y voces de una educación intercultural (124)

Priscila Dias

Un hilo al filo de la memoria: El CIEJA Campo Limpo y su línea de tiempo (134)

Eda Luiz, Diego Elías, Karen Carreiro y Paola Russano

La escuela de nuestros sueños (145)

Leila Sarmento

Creatividad como posibilidad de humanización (video) (155)

Priscila Dias

5 DIÁLOGOS CON EL PODER PÚBLICO (156)

La Red "Confisco" por la Paz: Tejiendo una experiencia creativa en el territorio (157)

Maria Luiza Viana, Rosane Corgosinho y Sandra Vicente

El viento y la nave de los creativos: Importancia y riesgos de la BNCC (168)

Cesar Callegari

Directivos escolares en pro del proceso creativo (video) (174)

Rodolfo Fiorucci

VEN A FORMAR PARTE DE ESTE LIBRO COMPARTIENDO TU EXPERIENCIA (175)

El **Programa Escuelas Transformadoras** es una iniciativa de Ashoka, la primera y más grande comunidad de emprendedores sociales del mundo. Fruto de la creencia de que todos podemos transformar la sociedad, el programa concibe 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 habilidades 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 35 países. Actualmente cuenta con una red formada por más de 270 escuelas, de las cuales 21 son brasileñas. En Brasil la iniciativa arrancó en septiembre de 2015, en realización conjunta con el Instituto Alana, una organización social sin fines de lucro, con programas propios y aliados, que busca asegurar las condiciones para que la infancia sea vivida en plenitud.

Tras un minucioso proceso de reconocimiento, las escuelas son invitadas a sumarse a una comunidad que reúne a diversos actores clave con la visión compartida de que todos pueden ser agentes de transformación. Forman parte de este grupo emprendedores y líderes del sector social, periodistas, profesores universitarios, gestores públicos y jóvenes agentes de cambio.

Esta comunidad de líderes considera a niños y jóvenes bajo el prisma integral del desarrollo, en que cuerpo, emoción y razón son elementos inseparables, todos fundamentales para la constitución de personas libres,

independientes y capaces de relacionarse de forma empática en busca de soluciones que mejoren el mundo presente y futuro. Las experiencias y trayectorias de las escuelas y los demás integrantes de la comunidad del **Programa Escuelas Transformadoras** inspiran y ayudan a ampliar el reclamo por este tipo de educación y sociedad.

Al reconocer, promover y conectar las Escuelas Transformadoras, entre sí y con comunidades más amplias, buscamos contribuir a que los equipos de estas escuelas se posicionen como líderes de un cambio profundo en el escenario educativo del país y del mundo.

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, ayudando a toda la sociedad a entender que el mundo actual, tan complejo y en permanente transformación, requiere que niños y jóvenes crezcan con la capacidad de practicar la empatía y las demás habilidades que les permitan ser agentes de cambios sociales positivos.

Para ello, el programa promueve rondas de charlas y debates, organiza publicaciones, fomenta el compromiso de su comunidad de líderes y la conecta a aliados como organismos públicos, vehículos de prensa y editoriales, facultades de educación, además de sindicatos, asociaciones y movimientos del campo de la educación, la infancia y la juventud, para que juntos construyamos un mundo de agentes de cambio.

INTRODUCCIÓN

*Abdalaziz de Moura, David Silva, Fernando Leão,
Maria Amélia Cupertino y Raquel Franzim*

Crea[c]ción, crea[c]tivo/a, crea[c]tividad... En su esencia, el crear supone actuar. Tal como la vida, el acto de crear nace del movimiento. Desde las eras mitológicas, la creación del mundo (cosmogonía) reflejaba dos patrones de acción: armónica o conflictiva. Esta prevalecía en las civilizaciones antiguas, que estaban sometidas no solo a los desafíos de los fenómenos naturales, sino también al de organizarse en cuanto grupo, sociedad. Si el conflicto era entonces condición para que algo se creara y desarrollara, en la actualidad no es distinto.

Frente a un escenario en el que la educación aún ofrece poco espacio para la construcción de sentido personal y colectivo, en el que la pluralidad (libertad) de ideas, acciones y concepciones pedagógicas vuelve a estar amenazada, la comunidad colíder del Programa Escuelas Transformadoras Brasil apostó por crear un libro, a partir del ejercicio democrático de su red, sobre la importancia de la creatividad en la superación de desafíos de la educación y la sociedad. Es este *Creatividad: Cambiar la educación, transformar el mundo*, tercero de la serie sobre habilidades transformadoras, precedido por *La importancia de la empatía en la educación* y *Protagonismo: El poder de cambio de la comunidad escolar*.

Esta publicación tuvo origen en el Encuentro Nacional de Escuelas Transformadoras celebrado en agosto de 2018, en San Pablo. En esa oportunidad, la coordinación del programa organizó una serie de vivencias alrededor del tema de la creatividad con el fin de promover diálogos e intercambios en el ámbito de su red. Una de esas vivencias fue una «ronda de cocreación» que pretendía precisamente asentar las bases para la edición de este libro. En esa charla se planteó la idea de organizar una Comisión Editorial integrada por representantes de las escuelas transformadoras, que trabajaría junto a la coordinación del programa y al editor invitado para facilitar el proceso. De dicha comisión saldría también el grupo que redactó esta presentación.

Nuestra primera consigna fue definir los temas alrededor de los cuales se organizarían los artículos. Para ello tuvimos en cuenta las sugerencias de la red al evaluar las publicaciones anteriores del programa y los tópicos que se habían destacado en las rondas de charlas del encuentro: ampliación del concepto de creación más allá de las áreas que se suelen considerar «creativas», sobre todo las artes; entendimiento

de la creatividad no como un don o cualidad individual, sino como una habilidad para la solución de problemas que puede –y debe– cultivarse en la escuela; su dimensión social y cultural, política y ética; su aspecto cognitivo y emocional y la relación que mantiene con cuestiones de autoría y autonomía.

Durante los debates, se perfiló la convicción de que los procesos creativos muchas veces se generan en respuesta a la ausencia sentido o resultan de la indignación ante una situación adversa. Por otra parte, tanto en aquellos intercambios como en discusiones posteriores de la comisión, se manifestó el temor de que la creatividad sea secuestrada por la lógica del mercado, que tiende a reducirla a un simple elemento agregador de valor de productos y servicios, incluso educativos, lo que puede solapar su potencia emancipadora.

Una vez definidos los cinco ejes temáticos que apuntalan los apartados de este libro, faltaba decidir quiénes serían los autores y autoras que aportarían sus escritos. Tratamos entonces de componer un abanico lo más amplio posible de personas y colectivos que pudieran ofrecer puntos de vista variados, con prioridad a quienes no hubieran participado de las publicaciones anteriores y reservando a otros para el cuarto y último volumen de la serie, que se centrará en la habilidad del *trabajo en equipo*. Así congregamos a cuarenta y dos personas, hombres y mujeres, entre estudiantes, educadores, directivos de escuelas, profesionales del sector ciudadano, investigadores y profesores universitarios. Una mixtura sumamente representativa que abarca a doce ciudades brasileñas, distribuidas en nueve estados de las cinco regiones del país. Para reforzar la labor de nuestra red de redes, activamos también una escuela transformadora de Estados Unidos. ¡Y así nuestro equipo quedó completo!

Carlos Brandão abre el libro con un texto provocativo y poético, «Algunos pasos en la senda hacia otra educación». Metiendo el dedo en algunas llagas de las escuelas –la lógica competitiva, el tiempo acelerado, la repetición...–, reclama más audacia en la concepción pedagógica y recuerda que hay una masa invisible de gente marginada que requiere de nuestra «labor de educadores».

Luego, avanzando en la temática de la «Complejidad, transdisciplinariedad, ética» de la creatividad, Rodrigo Mendes nos invita a pensar desde una perspectiva inclusiva de la educación relatando experiencias llevadas a cabo del Norte al Sur de Brasil. «Creatividad: Potente catalizador para la inclusión escolar» parte de dos casos y discurre sobre el potencial creativo que existe en los jóvenes (con y sin deficiencia) para la resolución de problemas y el compromiso social. Además de resaltar los beneficios de la actuación docente cuando se dispone a ser verdaderamente inclusiva.

Cerrando el primer apartado, «Ecología de la resistencia: Experiencias pedagógicas de la Escuela “Vila”» nos presenta la Pedagogía Ecosistémica, desarrollada y practicada en esta institución de Fortaleza, en el Nordeste brasileño. En el relato de Patricia Limaverde, podemos admirar cómo los procesos creativos están presentes en toda la escuela, desde su currículum, estructurado de forma transdisciplinar alrededor de tres «ejes de cuidados» -con el individuo, con el medio ambiente y con el medio social-, que se pone en práctica en espacios denominados «laboratorios vivos», como farmacia viva, huerta y pomar.

«Aprendizaje manos a la obra: Cuando la implicación impulsa cambios creativos en el espacio escolar» inaugura la segunda parte del libro, dedicada al «Proceso creativo». En este artículo, Simone Lederman, Rita de Camargo y Paola Ricci, fundadoras del Instituto Catalizador, de San Pablo, comparten experiencias realizadas junto a escuelas públicas y comunitarias, donde aplicado las propuestas del Aprendizaje Creativo (*Creative Learning*). En las acciones «catalizadas», vemos cómo imaginar soluciones para problemas cotidianos y poner manos a la obra para resolverlos puede fortalecer el poder de creación, tanto al nivel colectivo como al de la autonomía personal.

Por su parte, en «Explorando los nudos del alambre: Aprender a navegar en la complejidad y la incertidumbre en solidaridad con los niños», Susan MacKay, educadora de la Opal School, en Portland, Estados Unidos, comparte una experiencia muy interesante de la red internacional de Escuelas Transformadoras. Como ejemplo del talento natural de la infancia para reflexionar de forma interactiva, relata una dinámica en que la manipulación de un simple alambre dispara singulares discusiones

entre los niños sobre identidad y personalidad, ofreciendo a la educadora una clave para superar impasses teóricos.

Completando el apartado, «Creativas de (cons)cienza» trae una entrevista inspiradora con un airoso trío de chicas adolescentes naturales del estado de Bahía, que participó de la edición 2018 del Desafio Criativos da Escola (versión brasileña del Design for Change School Challenge), con un proyecto intitulado Minas de Ciencia, que busca dar más visibilidad a las científicas. Íris Vitória, Maria Jilvani y Vitória Oliveira explican cómo sus investigaciones y acciones de divulgación impulsaron cambios en la vida de cada una y de su comunidad, ampliando la visión de mundo y la conciencia de sí.

Abriendo la sección centrada en «Emociones y lenguajes», tenemos el artículo «Conexión Brasília-Manaos-Barcelona: Reconocer a los niños, investigar concepciones, reinventar la escuela», fruto de una entrevista conducida por Raquel Franzim, coordinadora del Programa Escuelas Transformadoras, con la Asociación Pro-Educación “Vivendo e Aprendendo” (Brasilia), representada por Pablo Martins y Wilma Lino, y el Centro Municipal de Educación Infantil Hermann Gmeiner (Manaos), representado

por Lucianny Matias, Maria Estela dos Santos y Zilene Trovão. Levindo Carvalho, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais –en una temporada de investigación en Barcelona–, completa el grupo. La conversación resulta particularmente enriquecedora para el debate sobre la concepción de escuela dedicada a la infancia, su relación con la comunidad y las tensiones entre lo planificado y lo espontáneo.

«La tela de las emociones», de las educadoras Tairine Matzenbacher y Taís Russo, comparte una experiencia que se realizó en la escuela “Amigos do Verde”, de Porto Alegre. Las autoras sostienen –y prueban con su práctica– que el



autoconocimiento, el reconocimiento y la expresión de sentimientos son esenciales en un ambiente facilitador de nuevas formas de ser y convivir.

Luego, en el texto-collage «Ancla con alas», cinco estudiantes del Proyecto "Âncora" (Cotia, Gran San Pablo) relatan sus hallazgos, transformaciones, alegrías y dolores en un proceso de enseñanza y aprendizaje de la vida, dentro y fuera de la escuela. Enzo Nicolau, Luana Fonseca, Mariana Reis, Mariana Santino y Sofia Reis exploran así, desde una mirada muy personal, un horizonte de la creatividad cuya topografía se recorta en la búsqueda de un «ser en el mundo y con el mundo» más auténtico y pleno. ¡Y tenemos aquí un bonus! Enzo comparte su poema «iHey!», un intenso juego de palabras con el aprender y desaprender a ser que signa el crecimiento y la llegada a la juventud.

Ya entrando en el apartado dedicado a «La fuerza de las culturas y la memoria», tenemos la oportunidad de conocer la Escuela Pluricultural "Odé Kayodê", de Goiás, desde el punto de vista de sus fundadores, Robson Max y Rosângela Souza, y de una exalumna y actualmente educadora, Renata Falletti. En su artículo «Educación multicultural: Por los caminos de una Pedagogía de la Fiesta», este trío reflexiona sobre los valores que sostienen el compromiso ético y político en favor de una educación multicultural, destacando el papel de la «fiesta» en este abordaje.

«En la escuela tengo mil líos: Cuerpos y voces de una educación intercultural» es un incisivo artículo de la profesora Priscila Dias, que reivindica una educación decolonial desde la interculturalidad y problematiza la adquisición de la escritura cuando no se tienen en cuenta las culturas de la voz que heredan los jóvenes afroascendientes.

A continuación, «Un hilo al filo de la memoria: El CIEJA Campo Limpo y su línea de tiempo» reúne importantes reflexiones de Eda Luiz y Diego Elias, directores del Centro de Educación de Jóvenes y Adultos de Campo Limpo (San Pablo), junto a Paola Russano, coordinadora pedagógica, y Karen Carreiro, profesora de Artes, alrededor de la construcción, consolidación y expansión de una escuela que es referencia mundial en educación democrática e inclusiva. A partir del relato de una acción de rescate de la memoria colectiva que movilizó a la comunidad del CIEJA-CL cuando

cumplía sus veinte años de existencia, exponen las bases de una cultura escolar que promueve la expansión de la libertad y de la creatividad a la par del sentido de pertenencia y el cuidado mutuo.



Cerrando este apartado, Leila Sarmiento, de la Escuela "Nossa Senhora do Carmo" (Bananeiras, estado de Paraíba), comparte en «La escuela de nuestros sueños» un relato sensible acerca de la consolidación de los ideales de esta escuela y, sobre todo, de la lucha para mantener sus valores y propósitos en medio de las adversidades. Un registro histórico del permanente crear-recrear de una escuela a partir de la escucha atenta de sus diversos grupos y del soñar colectivo.

Luego tenemos la historia de la Red "Confisco" por la Paz, en Belo Horizonte (estado de Minas Gerais), relatada por Sandra Vicente, Maria Luiza Viana y Rosane Corgosinho. Las autoras narran la intensa y conflictiva articulación social de diversos actores, incluyendo la Escuela Municipal Anne Frank, para impulsar una cultura de la paz y de defensa de derechos fundamentales en su territorio, el barrio Confisco. Un ejemplo en que la creatividad se manifiesta netamente como respuesta a un problema que afecta a todos y genera alternativas de políticas públicas.

Como cierre del apartado alrededor de los «Diálogos con el poder público» y del propio libro, «El viento y la nave de los creativos: Importancia y riesgos de la BNCC», de Cesar Callegari, aborda la Base Nacional Común Curricular bajo una perspectiva especial, la del responsable por conducir el proyecto dentro del Consejo Nacional de Educación. En medio de fuertes polémicas acerca de la construcción e implementación de la Base, atravesadas por el temor de que pueda limitar la libertad, Callegari señala el potencial creativo que esta normativa aporta y señala caminos por los que, bajo sus determinaciones, los profesionales de la educación pueden replantear de forma democrática los currículums escolares.

Nótese que en varios artículos de este libro se reivindica a Paulo Freire como figura clave de la educación transformadora. Lejos de ser la única o principal referencia

teórica de las escuelas aquí representadas, no es casual que, en un momento en el que su legado libertario se pone en tela de juicio, se evoque a Freire como inspiración cuando se discute la creatividad como principio de acción emancipadora de la conciencia y la autonomía. El patrono de la educación brasileña sostiene que los procesos pedagógicos deben nutrirse no de un *pensamiento pensado*, sino del *pensamiento pensante*. En este sentido, nuestro libro es de hecho muy freireano, ya que provoca esta actitud. Los textos aquí reunidos no son casillas de certidumbres ni convicciones absolutas. Son movimientos, experiencias *de* las personas hechas *con* las personas. A Freire también se le ataca por esto: porque invita a siempre mirar de nuevo, a leer de forma profunda y crítica, a reconocer la dialéctica de la experiencia con sus sujetos. Al movimiento, jamás a la estancación.

No pretendemos ofrecer aquí respuestas ni fórmulas acabadas, sino estimular a los lectores y las lectoras para que reflexionen y salgan de la zona de confort. ¡Sí, este libro también invita a la acción! Los caminos que se inventan, las soluciones que se crean, los infinitos modos de ser, estar, convivir y participar en este mundo están presentes en las reflexiones y experiencias, dentro o fuera de la escuela, relatadas en esta publicación.

Esperamos que aprecies estos textos y te sientas inspirado/a a exponer tus puntos de vista, experiencias y militancias, movilizando a más gente en la búsqueda de una educación en la que las habilidades de empatía, protagonismo, trabajo en equipo y creatividad impulsen las transformaciones positivas que todo estudiante, educador, director de escuela o familiar es capaz de provocar.

Si te reconoces en este movimiento, siéntete también invitado/a a compartir tus experiencias y reflexiones. Al final del libro, encontrarás un espacio abierto especialmente para ese registro, que el programa hará circular periódicamente junto a sus redes.



1. COMPLEJIDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD, ÉTICA



Algunos pasos en la senda hacia otra educación

Carlos Brandão

Sabemos que, en gran medida, buena parte de la educación que practicamos se rige por normas y decretos de «políticas públicas». Sin embargo, es posible creer que está en nuestras manos y mentes de profesoras y profesores mucho de lo que podemos atrevernos a compartir con nuestros estudiantes, día a día, entre el aula y otros escenarios de la labor de enseñar-y-aprender. Comparto a continuación algunas sugerencias, tan atrevidas como factibles.

1 Podemos descolonizar la educación, liberándola de la pedagogía y, más aún, del «pedagogismo» incapaz de dialogar con otros modos de sentir, pensar y practicar la vocación de enseñar-y-aprender. Podemos atrevernos a no permitir que se siga entendiendo la educación como algo que solo existe entre la ciencia y la técnica. Podemos relativizar su aspecto dominante de una tardía y limitadora elección restringida a lo didáctico-científico –que se resuelve en lo «prosaico», como recuerda Edgar Morin– en nombre de una equilibrada vocación que sea también dialógico-poética. O incluso *poiética*, como en Humberto Maturana. Podemos aprender a *poietizar* la educación y *poetizar* la escuela.

2 Atrevámonos a desapensar y des-apresurar el aprender. Sepamos ralentizar el *qué-saber-para-hacer* en nombre del *cómo-vivir-para-ser*. Dar más y mejor tiempo a lentas y humanizadas progresiones escolares, y abrir más momentos a lo poético en oposición a lo prosaico; al ensueño en oposición a lo conceptual (como en Gaston Bachelard); a lo amorosamente dialógico en oposición a lo egoísticamente monológico; a lo *poiético* = la construcción de la poesía-de-sí-mismo en la persona de cada alumna/o, en oposición a lo *pragmático* = la pura instrucción del individuo para producir tan solo... cosas.

3 Podemos recrear el derecho a lo imprevisto, a lo imprevisible, a lo creativo, remando contra lo preestablecido, lo previsto, lo previsible. Conspirar contra la mecanización del enseñar, como la que se establece sobre planes de estudio rígidamente prefabricados y empaquetados. Sepamos retomar las clases y diálogos creados sobre guiones fluidos que se construyan en el momento mismo del encuentro.

Atrevámonos a relativizar el creciente primado de las clases *datashow* y aprendamos a usar los aportes de la informática de forma creativa, en nombre de un saber que se elabore en el acto de enseñar-aprender. Un *con-saber* con pleno derecho a la improvisación por parte de profesores y alumnos.

Así lograremos redescubrir cómo rescatar la clase en la que el saber se construye en el habla de parte a parte, en vez de reducirse a un amontonamiento repetitivo de informaciones dadas y cerradas a la creación del debate y al hallazgo del sabor del saber en el acontecimiento de enseñar y aprender.

4 Tengamos el valor de abolir o reducir tanto cuanto sea posible las competiciones y disputas. La escuela no es un estadio ni la educación una olimpiada. Pongamos muy en segundo plano, o incluso eliminemos las competencias y, sobre todo, las clasificaciones por ranking, en nombre de una escuela del compartir, de un construir colectivo, solidario y no parangonable según rangos y jerarquías.

Sepamos relativizar la individualización competitiva, en favor de una individuación cooperativa. Sepamos abolir o reducir los premios excluyentes (en los podios no caben más que tres), los «cuadros de honor», los «primeros puestos», que relegan a «todos los demás» al puro silencio.

¿Cuándo la escuela y la educación valorarán y premiarán a los más solidarios, a los más abiertos-al-otro, a los más cooperativos y capaces de dialogar en y entre equipos, en vez de a los solitarios obsesionados por su exclusivo desempeño individual y sus medallas?

Al fin y al cabo, ¿queremos producir hombres-máquina para los poderes del mercado o formar a personas humanas capaces de construir una sociedad generosamente humanizada?

5 Podemos replantear la pedagogía como el arte de crear, generar, compartir y hacer circular saberes. Como el territorio del encuentro abierto que desafía a personas y grupos a aprender e integrar conocimientos, que acoge las informaciones solo de forma

complementaria y accesoria a la construcción personal y colectiva de saberes. No olvidemos que aprender es crear saberes junto-con-mi-otro, para que luego uno pueda internalizar su parte personal de un *con-saber* construido en solidaridad.

Retomar la trayectoria que parte de la información (lo que se adquiere y acumula de forma mecánica e instrumental, sin reflexión ni compartición) hacia el conocimiento (lo que se internaliza a través de diálogos reflexivos y críticos con otros) y llega por fin al saber (lo que solo se crea en el compartir y fluye entre todos sin ser propiedad de nadie).

6 Atrevámonos pues a re-centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el «acontecer del aprender», a reubicarlo dentro de la vida en equipo y la experiencia pedagógica del crear-entre-nosotros. Transformar el aula y la clase en comunidades aprendientes. Una pequeña y viva comunidad centrada en el trabajo de la persona-con-los-otros, y no en el esfuerzo egoísta del individuo-contra-los-otros, al margen del equipo, de la clase, de la mínima y activa comunidad que sabe lo que aprende... y aprende lo que construye.

7 Podemos re-vivir la experiencia del aprender como un trabajo que se realiza también sobre la reminiscencia, sobre el recuerdo de lo vivo y lo vivido, sobre la memoria de lo compartido en interacción con lo que sucede aquí y ahora.

Sepamos trabajar para que el enseñar-aprender se enfoque no solo en un concreto-abstracto dominado por el profesor y sometido a la rutina de un programa, sino que sea algo vivo, rememorado en y entre situaciones personales e interactivas probadas y pensadas por los alumnos sobre la experiencia de momentos-foco de vidas cotidianas.

Si desde hace muchos años esto se intenta con terapias que pretenden partir y alcanzar el meollo de la vida interior de cada uno, ¿por qué no hacer lo mismo con la educación misma? Al fin y al cabo, buscamos aquí una educación que solo puede plantearse como integral y transdisciplinar si toma como punto de partida el núcleo personal-y-dialogable de cada uno y de todos sus participantes.

Pero para ello debemos recordar que, sea quien sea la persona-alumno que tengamos frente a nosotros, estaremos siempre en presencia de una fuente singular, única, sagrada e irrepetible de vivencias, experiencias, sentidos, sensibilidades y saberes propios.

Cuando comprendido de dentro hacia fuera y desde su propio ser, el «peor de mis alumnos» es un sabio-de-sí-mismo.

8 Sin ningún temor, sepamos reponer el foco de la educación en lo que antes solíamos llamar «espiritualidad», «vida interior»; «búsqueda personal e interactiva del bien, de lo bello y verdadero».

Preguntémonos por qué estos profundos y ancestrales valores de la trayectoria humana en el planeta Tierra hoy parecen «cosa del pasado», en un tiempo en que la eficacia del instante, la superficialidad competente y la condición descartable de todo y de todos parece colonizar cada vez más espacios de nuestra propia... vida interior.

9 Sepamos relativizar a fondo la tendencia creciente a funcionalizar la educación con el fin de capacitar a un individuo competente-productivo, en nombre de nuestra vocación de educadores abocada a re-humanizar la educación para formar a un sujeto consciente-creativo.

Atrevámonos a reubicar en el foco de la educación el diálogo constante de la comunidad aprendiente no solo con la información disponible y útil –como el «inglés funcional» para comunicarse con máquinas y empresarios–, en nombre de un saber desbordante y desafiador –como aprender inglés para leer a Shakespeare y Robert Frost–.

Podemos dedicar menos tiempo a lidiar con fragmentos de poesía-instrumental con el fin de enseñar gramática-funcional a estudiantes apesurados, y dedicar más tiempo-vivo-en-la-escuela a trabajar gramáticas-profundas y filosofías de las ideas, buscando crear lectores atentos y fervorosos de Cecília Meireles, de Clarice Lispector, de Marilena Chauí y de João Guimarães Rosa.

10 Aprendamos a realizar de hecho, y no solo en las teorías de simposios y congresos sobre transdisciplinariedad, interacciones e integraciones de igual a igual entre arte, filosofía, espiritualidad y ciencia.

Sepamos crear currículums en los que la música recupere su lugar en el aula y dialogue en pie de igualdad con las matemáticas; en los que la danza baile con la geografía y ambas creen territorios de vida, y no de informaciones sobre la vida. Intentemos que la poesía sea uno de los motivos para enseñar la «lengua patria».

Cuando sea necesario, podremos aprender con Leonardo da Vinci, Gaston Bachelard, Roland Barthes, Antonio Candido, Heitor Villa-Lobos que el arte no es un saber ocioso que se limita a la hora del recreo o de actividades paraescolares. Es otro saber. Y que puede llegar a ser tan humanamente profundo como el conocimiento de las ciencias. Ciencias estas que, cuanto más densas y desafiantes, tanto más se acercan al misterio, la filosofía y el arte.

11 Atrévamonos a llevar las integraciones-interacciones entre saberes más allá de lo meramente «transdisciplinar». Abrámonos a la totalidad y a la complejidad de la «sabiduría del mundo». Tomemos en serio la propuesta (siempre incipiente, siempre a pedazos) de una educación multiculturalista en punto-límite: un lugar de efectiva frontera-de-diálogo entre los saberes-de-ciencia (occidental y académica) y los saberes-otros. Todos los otros saberes.

Podemos realizarlo tomando como premisa que cualquier otro saber proveniente de cualquier otra cultura no es una «forma curiosa e interesante de pensar y vivir», sino, en-sí-mismo y para-nosotros, otra fuente original, interactiva y compleja de lección del mundo y la vida. Otros saberes, otras sensibilidades, otras creaciones culturales de comprensión de lo humano, la vida y el mundo en el que la vivimos: diferentes, pero en nada desigualmente «menores» que el que aportan las culturas eruditas del Occidente.

Tengamos el valor de abolir o reducir tanto cuanto sea posible las competiciones y disputas. La escuela no es un estadio ni la educación una olimpiada.

Nuestra felicidad y supervivencia está más amenazada por los saberes de Cambridge y Nueva York que por los de los aimaras y guaraníes.

12 Con el aporte de saberes de tradiciones «lejanas», aprendamos a aquietar un poco más la educación, a serenar la pedagogía y a pausar la didáctica.

Quizás se reduzca el tumulto de las aulas y la violencia de las escuelas al incluir en ambas unos «momentos de nada hacer». Horas de creativa serenidad en los que todos puedan disfrutar el derecho a estar consigo, meditando serenamente o aprendiendo Taichi. Clases en las que nadie compita con nadie, sino que cada cual se armonice en compañía de los demás. Traer al centro de la escuela prácticas destinadas a sosegar el espíritu y a serenar el cuerpo desde dentro hacia afuera.

Si nuestras clases son «agresivas» y nuestras escuelas «violentas», ¿no será porque las envenenamos con la misma lógica, la misma prisa, la misma competitividad, la misma ética (o pseudoética) y la misma sensibilidad competitivo-competente de un mundo-de-mercado que nos coloniza y que cada día amenaza colonizar todas las esferas entre la sociedad y la educación, entre la educación y la escuela, entre la escuela y cada uno de sus habitantes?

Estemos atentos a no convertir la educación integral en algo que, en vez de integrar a personas creativas, desintegre todavía más a individuos agitados por una acumulación «en jornada completa» de actividades sucesivas, aceleradas y competitivas.

13 Sepamos reubicar a la política en el centro de la vida en la escuela –política en su sentido más radicalmente humano, y por lo tanto más transformador: ante todo como cuidado de la *polis*-. Cuando hablamos de educación ciudadana, se trata precisamente de esto: del aprendizaje vivido y vivenciado de la corresponsabilidad por la gestión colectiva y ampliamente participativa sobre los destinos de grupos humanos locales, de la comunidad, la ciudad, la nación y todo el mundo.

Asimismo, la política como el proceso compartido de transformar a las personas –el «concienciar» de Paulo Freire– para crear, también a partir de la escuela y desde

la infancia, a seres humanos con sentimiento y saber de libertad y autonomía, por ende, de compartición, participación y cogestión activa y solidaria de procesos de transformación de nuestros mundos de vida y destino.

Recordemos: la educación no cambia el mundo; cambia a las personas que pueden cambiar el mundo.

14 Retomemos pues la idea de consagrar una educación humanista y radicalmente integral a la vocación de formar sujetos conscientes-cooperativos para la transformación humanizadora de la sociedad, y no sujetos competentes-competitivos para la reproducción de la lógica y el poder del mercado, del capital.

Una educación que vaya más allá de lo meramente «inclusivo». Una educación que se dedique con prioridad, todavía y siempre (o hasta cuando sea necesario), al servicio de los «desheredados de la Tierra y la tierra». Una educación esquiva a los poderosos y dirigida a los pobres, a los excluidos, al pueblo y nuestros pueblos, en fin. Que nuestra labor de educadores esté preferentemente dirigida a ellos.

15 Aprendamos a hacer que la escuela y la educación reanuden prácticas cotidianas que en sus diversas escalas reman contra los saberes, valores y poderes del capitalismo y del mero mundo de negocios. Asociemos la educación integral a procesos conducidos por movimientos sociales y populares de frentes de lucha contra la desigualdad, la exclusión, la acumulación de riquezas, la explotación del trabajo y de la persona que trabaja.

Atrevámonos a abrir la escuela, primero, a sus «territorios-del-entorno», lo que me gusta llamar comunidad de acogida: lugar más sociocultural que meramente geográfico en que la escuela está inserta.

Luego, sepamos acoger en su interior y dialogar con antiguas y nuevas modalidades de vivir-la-vida, como la economía solidaria, la sencillez voluntaria, las frentes populares de acción social.

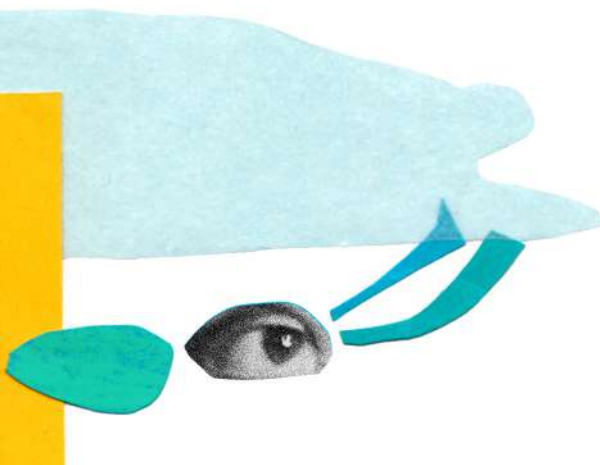
16 Sepamos atrevernos a pegar saltos, a despegar y alzar vuelo más-allá-de. Y sepamos empezar este atrevimiento poético-pedagógico por desvestir a la educación de las máscaras que la muestran como «las escuelas donde los alumnos pasan todo el día». O como algo que humanizara solo en superficie y acarrearra valores y factores de una educación dominada por la lógica del mundo de los negocios, destinada a reproducir y reforzar el poder del capitalismo.

A partir de las prácticas cotidianas, pensemos cuáles son los términos concretos y las prácticas de las educaciones libertarias, de una educación que busca construirse a sí misma como lugar de creación de formas nuevas y renovadoras de solidaridad interactiva y de un socialismo verdaderamente humanista y humanizador.

17 Sepamos devolver la educación a una vocación de hecho más culturalmente «natural». En un tiempo en el que las pantallas y las conexiones electrónicas parecen desplazar la realidad del mundo de la vida de lo vivencial hacia lo virtual, atrevámonos a aprender a retomar las sendas de genuinas experiencias-del-compartir-la-naturaleza. Quizás haya llegado el momento de pensar –entre tantas teóricas innovaciones didácticas- si la escuela no debería parecerse más a un campamento de boy scouts que a un laboratorio de internautas.

18 En fin, recordemos con Sartre que «lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que hacemos de lo que han hecho de nosotros».

Partamos de la idea de que, en realidad, si lo queremos, somos y seremos nosotros y nuestros educandos-herederos los que deberán sostener con densidad la labor de transformar nuestras vidas, nuestros destinos y los mundos cotidianos y de historia en que compartimos nuestras vidas y destinos.



19 Recordemos por fin que solo habrá «otro mundo posible» cuando, paso a paso, exista en nosotros y entre nosotros otro ser humano posible. Y este posible ser humano más humano y humanizador solo existirá cuando sepamos crear otra educación posible, poéticamente humana y humanamente integral. Y todos estos «posibles» dependen de nosotros mismos y nosotras mismas, mucho más de lo que nosotros/as mismos/as imaginamos.

Carlos Rodrigues Brandão es poeta, antropólogo, educador y activista militante de la educación popular. Se graduó en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro (PUC-RJ) y llegó a la Antropología en 1974, a través de una maestría en la Universidad Nacional de Brasilia (UnB). Obtuvo el doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de San Pablo (USP) y luego se incorporó como catedrático a la Universidad de Campinas (UNICAMP), donde enseñó desde 1976 hasta 1997. Sigue vinculado a esta institución como profesor colaborador junto al programa de posgrado en Antropología y al doctorado en Ciencias Sociales. Realizó estudios posdoctorales en las universidades de Perugia y Santiago de Compostela. Actualmente es profesor colaborador en el programa de maestría en Tradiciones Culturales del Cerrado, de la Universidad Estadual de Goiás (UEG). Publicó alrededor de cien libros, gran parte acerca de la educación popular y el método Paulo Freire. Todos pueden descargarse gratuitamente en www.apartilhadavida.com.br. E-mail: carlosdecaldas@gmail.com.

Creatividad: Potente catalizador para la inclusión escolar

Rodrigo Mendes

... da a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y el hacer es de tal naturaleza que exige pensamiento [...]; el aprender se produce naturalmente.

John Dewey

«¿Cómo enseñarle física a André?», se preguntó Bruno al recibir a su nuevo alumno. André era ciego y se incorporaba a una de las clases de la escuela secundaria Professor Nagib Coelho Matni, en el conurbano de Belém do Pará. Para encontrar la respuesta, Bruno apostó en la capacidad creativa de sus alumnos. ¿Cómo hablarle de luz, colores y formación de imágenes a alguien que no ve? Los adolescentes aceptaron el reto y, tras discutir algunas posibilidades, decidieron producir materiales que favorecieran la comprensión de conceptos de óptica a través del tacto.

Se organizaron en pequeños grupos y se lanzaron a buscar en internet qué se había hecho ya en el campo de la enseñanza de física para personas con deficiencia visual. Los estudiantes se acercaron así al trabajo de especialistas como Eder Pires de Camargo, Jorge Adonai Coelho Brasil y Simone da Graça de Castro Fraiha¹, con lo cual ampliaron su repertorio sobre el uso de recursos no visuales y pasaron a la etapa de creación de materiales. Asumieron como condición utilizar insumos preferentemente reciclables y de bajo costo. André, por su parte, además de participar de uno de los grupos, se hizo cargo de evaluar la calidad de los prototipos que todos producían, observando si cumplían el objetivo de propiciar la comprensión de fenómenos ópticos prescindiendo de la visión.

1. Todos físicos que se dedican al tema: Eder P. Camargo, profesor de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), fue la primera persona ciega a conquistar una cátedra universitaria en Brasil y es considerado un referente en el tema; Jorge A. C. Brasil, profesor de la Universidad Federal de Pará (UFPA), exploró la cuestión en su tesina «Propuestas de enseñanza de física para alumnos con discapacidad visual» (2004); Simone Fraiha, también profesora de la UFPA, tiene entre sus principales líneas de investigación los abordajes inclusivos en la enseñanza de física.

Para enseñar cómo se forman las imágenes en espejos planos, por ejemplo, los alumnos montaron una maqueta sobre una tabla cuadrada y en sus extremos instalaron dos muñecas idénticas, enfrentadas, en los extremos. En mitad de la base, fijaron una placa de acrílico, en la vertical. Una muñeca representaba el objeto real, y la otra la imagen virtual formada por el espejo plano. Para simular los rayos de luz entre el objeto y la imagen, los estudiantes conectaron las muñecas con cuatro hilos de tejer, se los ataron en distintas partes del cuerpo y los pasaron a través de unos agujeros en la placa de acrílico. A Bruno le sorprendió la sofisticación y la eficiencia de esa representación. Los grupos produjeron otras soluciones igual de complejas para las clases sobre refracción, dispersión de la luz, formación de colores, composición de la luz blanca y formación de imágenes en espejos cóncavos.

Es menester mencionar que esa experiencia² hizo que los estudiantes trascendieran las fronteras de la física y se interesaran por temas candentes de la vida contemporánea, como la igualdad y el respeto por lo diferente. Una pregunta que pronto se hicieron fue a quién cabría la responsabilidad de garantizar que André aprendiera física ¿Al Estado? ¿A la escuela? ¿A la familia? En búsqueda de elementos para fundamentar su cometido, los jóvenes organizaron investigaciones, leyeron artículos de expertos, vieron entrevistas. En suma, desarrollaron acciones que denotan un proceso genuino de apropiación del conocimiento, que dialoga con el planteo de Dewey citado en el epígrafe.

Durante ese proyecto, Bruno trató de alentar a los alumnos a que fueran protagonistas de su propio aprendizaje, estimulando su curiosidad y una mirada de investigador, tanto a nivel individual como colectivo. Según sus palabras, «todo el proceso creativo, desde la concepción hasta la fabricación de los productos educativos, fue conducido por los estudiantes».

2. Todas las experiencias mencionadas en este artículo han sido publicadas y pueden consultarse en el portal www.diversa.org.br.

El caso que hemos relatado demuestra cómo es importante explorar la creatividad como una habilidad a desarrollarse en el ambiente escolar. Ilustra asimismo el enorme potencial de compromiso de los jóvenes cuando se les invita a formular propuestas ligadas a causas sociales, como la inclusión de personas con discapacidad. Cabe recordar que una de las diez competencias generales plasmadas en la Base Nacional Común Curricular³, documento concebido para orientar la organización de los currículos de las redes de educación básica en Brasil, es precisamente la creatividad. Dando por sentada su relevancia, ¿será posible identificar cuáles son las condiciones fundamentales para que esta capacidad florezca?

En 2010, al visitar la sede del Project Zero⁴, me sorprendió la calidad del acervo de investigaciones sobre creatividad humana que allí se producían. Gran parte de estos trabajos había tomado como objeto de estudio los fenómenos que se observan en los niños cuando experimentan un quehacer artístico. Según Howard Gardner, uno de los fundadores del proyecto, la infancia está atravesada por la capacidad espontánea de crear. Una percepción, por cierto, que ya había sido señalada por muchos artistas, entre ellos Pablo Picasso. En nuestro papel de educadores, por tanto, debemos buscar formas de mantener vivas la mente y la sensibilidad de los niños. En vez de imponer recorridos formativos fijos, que priorizan el entrenamiento de la memoria para retener determinadas informaciones, las escuelas tendrían que estimular la creatividad en todos los niveles de enseñanza. Gardner resalta algunos ingredientes que considera imprescindibles para que esto sea posible, como desafiar

3. Segunda competencia general de la BNCC: «Ejercitar la curiosidad intelectual y recurrir al abordaje propio de las ciencias, incluyendo la investigación, la reflexión, el análisis crítico, la imaginación y la creatividad, para investigar causas, elaborar y probar hipótesis, formular y resolver problemas y crear soluciones (incluso tecnológicas) con base en los conocimientos de las diferentes áreas.»

4. Fundado por el filósofo Nelson Goodman en la Harvard Graduate School of Education, el Project Zero nació en 1967 como una organización centrada en la comprensión del aprendizaje a través de las artes.



a los estudiantes a solucionar problemas, exponerlos a riesgos y demostrarles la necesidad de sobrellevar los errores. El autor entiende que, si uno no es provocado, pocas chances tendrá de ser creativo.

Creo que actualmente hay algún consenso en que seguir reproduciendo los patrones de enseñanza que prevalecieron en el mundo los últimos siglos no nos ayudará a poner en marcha una educación inclusiva. En realidad, dichos patrones son incompatibles con esta concepción de enseñanza y dificultan la acogida de niños y adolescentes que no encajan en el molde inaplicable del «alumno normal», y que precisamente por eso provocan más extrañeza. Por lo tanto, nos deparamos con la urgencia de apartarnos del modelo de «fórmula única» (el *one-size-fits-all*) e invertir en la diversificación de las prácticas pedagógicas. Así, cuando subrayamos la importancia de la creatividad, no nos referimos solo a los estudiantes.

En 2016, tuve la oportunidad de conocer de cerca un proyecto de educación física inclusiva creado por educadores de la escuela Terezinha Souza, también en Belém do Pará. Entre los 750 alumnos de primaria de esta institución, doce tenían algún tipo de discapacidad o trastorno del espectro autista. Provocados para que repensaran las modalidades deportivas convencionales bajo la consigna de asegurar que todo niño pudiera participar de las clases, los profesores Itair (Educación Física), Nazaré (Artes) y Lena (Servicio Educativo Especializado) eligieron como punto de partida el tenis. Es decir, desde sus inicios, el proyecto ya buscaba involucrar a profesionales de varias disciplinas, con el apoyo de la coordinación pedagógica. Para presentar el tenis a los estudiantes, el equipo les mostró vídeos sobre la versión convencional y la modalidad sobre silla de ruedas. A continuación, los alumnos fueron invitados a construir raquetas y pelotas con materiales de uso cotidiano en la escuela (trozos de cartón, papel, cinta crepé, etc.) y a probar los movimientos de este deporte.

Con el fin de explorar el tema de la sostenibilidad, el grupo fue a visitar la sede del proyecto Oikos, una iniciativa del Instituto Federal del Estado de Pará orientado a difundir la cultura del reciclaje. En estas visitas, los estudiantes pudieron fabricar raquetas con materiales reutilizables, como Telgopor y botellas plásticas, y participar

de actividades teatrales relacionadas con la educación ambiental. Para adaptar las instalaciones de la escuela, los profesores orientaron a los alumnos a dividir la cancha polideportiva en «mini-canchas» con líneas de tiza, permitiendo así que varias personas pudieran jugar simultáneamente. Las redes fueron producidas con cuerdas de sisal y nylon tendidas entre tubos plásticos que plantaron en neumáticos donados por un taller mecánico del barrio.

En nuestro papel de educadores, por tanto, debemos buscar formas de mantener vivas la mente y la sensibilidad de los niños.

El deporte, que fue bautizado como «minitenis», se jugaba siempre en dobles. Las reglas se flexibilizaron para permitir que todos pudieran participar. Por ejemplo, estaba permitido sacar de diferentes formas, desde cualquier lugar de la cancha, y la pelota podía rebotar las veces que fueran necesarias para que el alumno pudiera alcanzarla. En vez de preocuparse por el conteo de puntos, los estudiantes se concentraban en la realización de los movimientos, cada cual según su singularidad. Al valorar el aspecto cooperativo en vez del competitivo, creció el entusiasmo, el disfrute y la unión del grupo.

Si nos detenemos a considerar este proyecto, saltan a la vista algunos aspectos ejemplares: su abordaje multidisciplinar, que reunió saberes de distintas áreas; una perspectiva educativa que propone explorar el territorio más allá de los muros de la escuela, plasmada en la articulación con la ONG Oikos; la coherencia en la planificación de cada etapa, que demuestra la seguridad del equipo en cuanto a los principios de una educación que valora las diferencias. También merece reconocimiento especial la notable capacidad creativa de los profesores, comprobada en la invención misma del minitenis.

He podido observar esta virtud en diversas escuelas que visité en todas las regiones de Brasil. En Belford Roxo (Rio de Janeiro), una profesora enfrentada al reto de explicar las fases de la Luna a una clase heterogénea, creó dinámicas de grupo por medio de una representación del sistema solar hecha con bolitas de Telgopor, un celular y un *selfie stick* por un grupo de *makers*. En Fortaleza (Ceará), el equipo

pedagógico produjo una obra musical basada en la historia del Rey León, cuyo protagonista fue interpretado por un niño con trastorno del espectro autista. En Cuiabá (Mato Grosso), los profesores lograron promover discusiones sobre temas complejos, como la diferencia entre el paradigma de la integración y el de la inclusión, a partir de un problema de discriminación planteado por los propios estudiantes. En Belo Horizonte (Minas Gerais), el profesor de inglés logró superar dificultades de socialización de algunos adolescentes identificando la pasión de uno de ellos por la música y utilizando letras de su banda preferida para enseñar gramática. En Cianorte (Paraná), los educadores crearon un amplio conjunto de acciones orientadas a la discusión de prejuicios y *bullying*, que abarcaron seis disciplinas y ofrecieron a los alumnos la oportunidad de ejercer el papel de formadores de sus compañeros.

Además de la capacidad inventiva, estas diversas experiencias comparten una característica sumamente relevante: el haber beneficiado a todos los estudiantes, es decir, promover una educación mejor para cada uno. Resulta interesante notar que los elementos señalados por Gardner como favorecedores de la creatividad de los educandos parecen tener sentido también en el caso los docentes. Y sobre todo en las situaciones-problema planteadas por el desafío de acoger la diversidad. ¿Pero habrá otros factores comunes a los casos mencionados?



Según Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo que dedicó gran parte de sus investigaciones a entender la creatividad, esta solo se traduce en acciones concretas si el entorno del sujeto de alguna manera anhela o está dispuesto a defender las nuevas ideas que propone. Es decir, estas ideas deben considerarse útiles y valiosas. Ello coincide con mi percepción de que la actitud de los gestores escolares es también un elemento decisivo para que la escuela se abra a cualquier innovación. En los casos más emblemáticos de educación inclusiva que he podido conocer, la dirección demostraba claramente su compromiso en asegurar los derechos de los estudiantes con discapacidad y asumía un papel de liderazgo que le permitía repercutir esta agenda a toda la comunidad. En ciertas ocasiones, el propio directivo demostraba creatividad en la forma en que articulaba soluciones junto a su equipo, el entorno y el poder público.

Vivimos un momento en el que la creatividad ha dejado de ser un tema estratégico solo para quienes actúan en áreas como ciencia, tecnología, comunicación y entretenimiento. La creatividad es hoy día un asunto de suma importancia en muchos otros ámbitos, incluso el escolar. Y para que pueda aflorar, debemos incluir en la vida de las instituciones de enseñanza acciones que desafíen a alumnos, educadores y gestores, asegurando espacio para el riesgo, el error y la innovación. La escuela para todos, aquella con que soñamos, solo se realizará si asumimos la creatividad como potente catalizador para el cumplimiento de su noble misión.

Rodrigo Hübner Mendes se dedica a asegurar que toda persona con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en la escuela común. Es profesor e investigador de la educación inclusiva, miembro de la red de emprendedores sociales Ashoka, de la comunidad colíder del Programa Escuelas Transformadoras y del Young Global Leaders (Foro Económico Mundial). Hace veinticinco años, fundó el Instituto Rodrigo Mendes, que impulsa investigaciones y programas de formación en diversas partes del mundo. E-mail: rodrigo@rm.org.br.



Ecología de la resistencia: Experiencias pedagógicas de la Escuela "Vila"

Patricia Limaverde

Observemos con atención el mundo globalizado y globalizante, con su ideología propia que se filtra en las estructuras sociales, pasteurizando las diversas culturas y tradiciones de los países que alcanza, reglamentando valores fundamentales de sus sociedades, homogeneizando el lenguaje y la conducta de los individuos. Cada vez más, la economía se revela como la fuerza que dirige las instituciones sociales. En el caso de la institución escolar convencional, en ella y a través de ella se propagan códigos sociales que retroalimentan el automatismo de las sociedades con foco en el mercado.

Características como el currículum basado en asignaturas fragmentarias y descontextualizadas, la organización de los alumnos en espacios de confinación, la formación de profesores también fragmentada y descontextualizada, la presión de obtener resultados no solo para los alumnos, sino también para los profesores, entre muchos otros aspectos, tienden a potenciar el carácter utilitarista de la escuela, que obliga a asumir como foco principal la formación de individuos atomizados y orientados a cumplir metas y plazos.

Más que transmitir cualquier contenido disciplinar, este tipo de escuela enseña a actuar en el medio de un modo determinado, es decir, perpetúa los códigos estructurales de nuestra sociedad moderna, fragmentada y fragmentadora.

En la escuela no se suele promover habilidades como la autonomía de pensamiento y la crítica, la creatividad y la convivencia en diversidad. Al contrario, las estructuras curriculares, la arquitectura de las aulas y de toda la escuela, los objetivos y métodos de evaluación y la propia rutina escolar incorporada como un hábito compartido por todos son características standard de la escuela convencional que limitan el desarrollo de aquellas habilidades.

Lo que suele enseñarse en la escuela es un conjunto de actitudes tales como la subordinación a la autoridad, el conformismo, la competencia, la discriminación, el consumismo y la disposición de explotar al semejante y utilizar los recursos naturales de manera imprudente. Y lo curioso es que esta enseñanza resulta mucho más eficaz que la de los contenidos de cada asignatura.



En consecuencia, los individuos «letrados» de esta forma componen, en lo colectivo, una sociedad orientada para la competencia, la explotación y el consumismo, para la discriminación y la estratificación social. Y en este contexto, las asignaturas fragmentarias impiden que el individuo desarrolle una visión sistémica y relacional –que le permitiría observar la totalidad sin dejar de ver cada parte que la integra, que lo habilitaría a la convivencia social plena– y lo empuja hacia su atomización, alienándolo de la interdependencia inherente a la condición humana, tanto biológica como cultural. Con ello se alimenta la desconfianza en las relaciones sociales, la competición y la vigilancia del otro, lo que abre aún más espacio a criterios de valoración ajenos a la cultura propia. Así, lo que en una comunidad tradicional era compartido por todos sus miembros es dejado de lado en favor de criterios de valoración hegemónicos, de validez genérica, dictados por el imperativo de la eficacia económica más rastrera.

Sin una educación libertadora, como nos enseña Paulo Freire, que fomente el desarrollo de la crítica, de la creatividad y de la convivencia en la diversidad, la democracia termina por fragilizarse y los saberes tradicionales, las artes y las manifestaciones culturales específicas se volatilizan.

Brasil vive hoy un momento histórico en que algunos Derechos Humanos básicos, como el de la libre expresión, están amenazados. Pero no debemos olvidar que todo evento histórico es fruto de una construcción colectiva. Ninguna persona aislada logra hacer una revolución, declarar una guerra, libertar una nación o imponer una dictadura. Todas nuestras acciones individuales son construidas socialmente y, a la vez, la deriva histórica de una sociedad también resulta de las actitudes y acciones de los individuos que la componen. La educación se ubica en el centro de ese *continuum* sociedad-individuo: las elecciones colectivas y personales tienen mucho que ver con los valores y conductas que se propagan e incentivan en la escuela.

Movilizada por esta comprensión y por la pesadumbre de ver cómo se expande un modelo educativo conformista y homogeneizador, la Escuela “Vila” propone una Pedagogía Ecosistémica.

Fundada en 1981 en la ciudad de Fortaleza, en el Nordeste brasileño, la Escuela “Vila” se presenta como un sistema social entrelazado en otros, con base en la idea de que ningún sistema social es neutro. Escuelas convencionales que evitan comprometerse con el cambio de forma clara, propositiva, crítica y contextualizada, que tienen como único objetivo cumplir grillas curriculares, contribuyen, aunque sea de forma involuntaria, a perpetuar una sociedad pasiva, acrítica y amorfa. Contra esta corriente, la Escuela “Vila” promueve una visión imbricada y consciente del papel del sistema social educativo como propagador de conductas, buscando el desarrollo de la autonomía de pensamiento, de la creatividad y de la convivencia en la diversidad. La transdisciplinariedad, el pensamiento complejo y la visión sistémica forman el andamiaje teórico de la pedagogía ecosistémica.

La transdisciplinariedad se basa en el entendimiento de que hay un currículum oculto más allá de las fronteras que demarcan las disciplinas: nos coloca a la par de la emergencia de una confluencia entre los saberes de las artes, las tradiciones y las ciencias; nos advierte que ninguna cultura ocupa un nivel privilegiado que le dé el derecho de autoproclamarse «superior» a otra. La transdisciplinariedad pone en relieve la importancia del cuerpo y la imaginación en el currículum y en la producción de conocimiento y pone en tela de juicio la hiperespecialización de las asignaturas.

El pensamiento complejo implica un abordaje que permite distinguir los puntos ciegos del conocimiento. Bajo el enfoque de una visión sistémica, la complejidad lleva



en cuenta las relaciones entre el todo y sus partes, de modo que comprenda que la totalidad puede ser, a la vez, mayor y menor que la suma de sus partes. También desde la complejidad consideramos la circularidad, la recursividad, la dialogística y el principio de auto-eco-organización en la construcción del conocimiento.

Contemplando estos abordajes, la Escuela "Vila" se ha comprometido, desde su intención originaria, a consolidar y propagar un modo de pensar, actuar y construir mundos compartidos a partir de las relaciones que producimos con el medio ambiente, el medio social y como individuos.

Son muchos los aspectos que distinguen a nuestra escuela de las más convencionales, por haber impulsado un cambio consciente en relación al modelo de educación dominante. Pero esto no ocurrió de la noche a la mañana, sino que resultó de un largo proceso. Ha sido una búsqueda especialmente desafiadora sobre todo en los años iniciales, ya que en la época en que nuestra escuela se fundó eran escasas en Brasil las iniciativas de ese tipo.

El currículum en grilla fue destrabado y retejido en una red compleja, que organiza todas las acciones curriculares de la escuela alrededor de las relaciones que producimos en el mundo, conformando tres ejes de cuidado: del individuo, de la naturaleza y del medio social. La red curricular de la Escuela "Vila" presenta tres características principales: la atención al contexto y a las realidades locales y globales; la atención a los cruces entre diferentes conocimientos; la dinámica de proceso, recurrente y abierta a la emergencia de las acciones curriculares.

La red curricular procura reconectar saberes, transponiendo y excediendo los límites de las asignaturas. Conquista los espacios vacíos y legitima, en su estructura, el lugar del cuerpo, de las emociones, de las tradiciones, del arte, de las relaciones interpersonales, intrapersonales y con la naturaleza. Busca nuevos lenguajes y mecanismos de expresión de nuevas ideas, sentimientos, deseos y emociones. Facilita la aproximación entre ciencias, artes y tradiciones, incorporando contenidos que desbordan cualquier frontera entre las disciplinas.

La base metodológica de la pedagogía ecosistémica de la Escuela “Vila” se basa en un sostenido trabajo en grupo, sobre investigaciones y proyectos.

Dentro de las aulas, sillas y pupitres se disponen en grupos, para facilitar la interacción entre todos. Siempre que es posible, el profesor o profesora le propone actividades al grupo, no a los alumnos individualmente, facilitando así el desarrollo de habilidades sociales como cooperación, tolerancia, comunicación y auxilio mutuo. En el trabajo en grupo, los alumnos tienen la oportunidad de enfrentarse a las diferencias y de aprender no solo a tolerarlas, sino a valorarlas: distintos modos de resolver situaciones, de pensar, de expresarse, limitaciones y habilidades particulares, opiniones divergentes, etc. Los profesores tratan de distribuir a los alumnos en grupos semanales, de modo que tras algunas semanas todos hayan interactuado con todos.

La creatividad molesta y amenaza porque nos permite generar y propagar transformaciones sociales.

Por otra parte, a lo largo de su historia, la Escuela “Vila” fue organizando sus instalaciones en escenarios transdisciplinares, a medida que consolidaba su espacio y desarrollaba, en la práctica, la pedagogía ecosistémica. Hoy cuenta con ocho laboratorios vivos, cinco espacios de expresión creativa, autoconocimiento y transformación, seis proyectos socioambientales anuales, además de otros espacios abiertos de aprendizaje y salas temáticas, todos ocupados con prácticas didácticas que tienen como constante el trabajo en grupos y en proyectos.

Los ocho laboratorios vivos son ambientes de aprendizaje en que, cada día, se abordan los contenidos de las distintas asignaturas de forma interconectada y transdisciplinar, desde el 1^{er} grado infantil hasta el 9^o de la Enseñanza Fundamental. Son ellos: fauna, huerta, farmacia viva, pomar, jardín, tecnologías alternativas, mantenimiento y salud y alimentación. En cada uno, los grupos de alumnos trabajan concretamente sobre un tema determinado, según los ejes y conexiones de la red curricular.

El cuidado con la naturaleza, por ejemplo, es estimulado en la convivencia con la fauna y la flora, de manera que desarrollen una relación afectiva con animales y plantas y, a la

vez, la capacidad de observación, las habilidades de cultivo y la creación de ambientes agradables. En el laboratorio de la farmacia viva, los alumnos son alentados a valorar la medicina tradicional mediante el cultivo de hierbas de la farmacopea popular, explorando también, dentro del mismo espacio, el cuidado con el medio social y el individuo. Otro ejemplo especial de transdisciplinariedad es el laboratorio de tecnologías alternativas, donde los estudiantes construyen equipos y pequeñas edificaciones que contemplan, desde su concepción, la idea de la sustentabilidad y el ecodiseño, como, por ejemplo, la captación de energía solar para calentar el agua, la captación y utilización del agua pluvial, reciclaje y reutilización de papeles y chatarra.

Las cinco clases integradas en los espacios de creación, expresión, autoconocimiento y transformación también son diarias e incluyen artes plásticas, artesanía, teatro, música y cuerpo. En estos encuentros los alumnos aprenden diversas técnicas de cada campo con el objetivo mayor de explorar lenguajes para la expresión concreta de contenidos internos, como emociones, pensamientos, opiniones, impresiones.

La pedagogía ecosistémica, que ha sido incorporada a otros sistemas educativos más allá de la Escuela "Vila", considera que el ejercicio que más nos acerca a la libertad es el de la diversidad creativa, en que el pensamiento y el crear individuales, toda la apropiación del proceso multidimensional de la creatividad, se comprometen socialmente con la construcción colectiva de mundos de forma propositiva.

El ser humano solo existe en un contexto de sistemas sociales, en un verdadero ecosistema social. Quizás el primer paso para el ejercicio de la creatividad libre y libertadora sea asumir nuestras limitaciones individuales, reconociendo nuestra insoslayable condición de codependencia y, a la vez, comprendiendo que esta limitación es la clave para la promoción creativa de libertades.

La creatividad molesta y amenaza porque nos permite generar y propagar transformaciones sociales. Cuando tomamos conciencia de que creamos mundos compartidos, podemos hacer mucho. Creamos nuestros mundos a cada instante, en cada validación que realizamos en la interacción con los demás. La creatividad y la autonomía son grandes promotoras de transformaciones sociales.

Esta visión ecosistémica, según la cual contemplamos y reconocemos las realidades posibles como productos y proyecciones construidas individualmente y compartidas y validadas socialmente, en un incesante proceso simbiótico de construcción colectiva, puede posibilitar el ejercicio de la reflexión libre, crítica y creativa. Es este el objetivo mayor de la labor de la Escuela “Vila”.

Patricia Limaverde Nascimento es bióloga, con maestría en Educación por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUC-SP) y doctorado en Educación por la Universidad Católica de Brasilia (UnB). Sus investigaciones de posgrado se centraron en la Pedagogía Ecosistémica de la Escuela “Vila”, fundada en 1981 por su madre, Fátima Limaverde. Actualmente desarrolla un postdoctorado en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), con etapas complementarias junto al Instituto Matriztica, en Chile, bajo la supervisión de Humberto Maturana. Es docente de la Universidad Estadual de Ceará (UECE), donde coordina el proyecto de investigación TECER - Transdisciplinariedad y Ecología de las Ideas: Currículum, Educación y Resistencia. Integra el Grupo de Estudios de la Complejidad (UFRN) y el grupo de investigación Ecología de los Saberes, Transdisciplinariedad y Educación. E-mail: limaverde.patricia@gmail.com.



**¿Ya te detuviste a pensar que
a veces lo que moviliza toda
la potencia creativa es el vacío,
la ausencia de sentido?**



[Cliquea aquí](#) y escucha la reflexión de Anna Penido, del Instituto Inspirare, en el video *La búsqueda de sentido como punto de partida de la creatividad*.



2. EL PROCESO CREATIVO



Aprendizaje manos a la obra: Cuando la implicación impulsa cambios creativos en el espacio escolar

Paola Ricci, Rita de Camargo y Simone Lederman

Somos un trío de educadoras con distintas formaciones y trayectorias profesionales, en las áreas de ingeniería, pedagogía, diseño y gestión ambiental. Cuando nos conocimos, muy pronto descubrimos que a las tres nos fascinaban los cuestionamientos sorprendentes que niños y jóvenes suelen plantear ante lo que observan en su día a día -inquietudes que tienen la fuerza de construir lo novedoso a partir de lo existente-. El Instituto Catalizador surgió de aquel encuentro, del entusiasmo compartido y de la voluntad de trabajar directamente con tal fuerza.

Con nuestras experiencias e intereses diversos, buscamos desde el principio inventar actividades que pudieran (re)entrelazar ciencias y cultura, tecnologías y artes, de forma tal que se pusieran en juego diversos lenguajes. Lo que desde siempre nos ha movilizado es el sueño de que niños y jóvenes se muestren más involucrados en la escuela, aprendiendo de forma genuinamente significativa y transformadora.

Elegimos como eje de nuestras propuestas las estrategias de enseñanza y aprendizaje conocidas como «manos a la obra», por considerarlas una forma de proporcionar trayectos de creación significativos a los estudiantes. En este abordaje práctico, los objetos de estudio se presentan de forma integrada, no previamente segmentados en las áreas y disciplinas escolares, con lo cual se promueven alrededor de cada construcción procesos diversos de investigación y reflexión, espacios para la expresión personal y la autoría.

Nuestra fascinación por las actividades «manos a la obra» está en sintonía con la valoración de la experiencia como elemento fundamental en la construcción de la subjetividad. Pensamos, al igual de lo que sostienen los pedagogos españoles Nuria Pérez de Lara y José Contreras, que «tener experiencia de algo es, en primer lugar, estar inmersos en sucesos o actuaciones [...] que llevan consigo sus propias lecciones, su propio aprendizaje, su propio saber»; que «es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, un una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete» (Pérez de Lara & Contreras, pp. 25-26).

Consideramos que el «aprender haciendo» ofrece la posibilidad de reivindicar la implicación de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento, y por

eso buscamos en el Aprendizaje Creativo (*Creative Learning*), planteado por Mitchel Resnick, referencias y recursos que nos ayudaran a concebir propuestas en que el trabajo mezclara materiales convencionales con las nuevas tecnologías.

En muy resumidas palabras, Resnick se basó en la Teoría Construccinista de Seymour Papert para proponer que el Aprendizaje Creativo se realiza a través de: proyectos (*Projects*); pares, o compañeros (*Peers*); pasión (*Passion*) y pasatiempos, o lúdica (*Play*) (p. 16). Papert era un matemático sudafricano apasionado por engranajes que, tras colaborar con Piaget en Ginebra, llegaría a ser uno de los pioneros de la Inteligencia Artificial en EEUU, junto al Massachusetts Institute of Technology (MIT). Entusiasmado con crear herramientas que contribuyeran en el proceso de aprendizaje, especialmente de las matemáticas, desarrolló investigaciones y proyectos para facilitar que los niños crearan utilizando el emergente lenguaje computacional. Según el propio Papert, el Construccinismo

comparte con el Constructivismo la connotación de que el aprendizaje se produce mediante la construcción de estructuras de conocimiento [...], luego, añade la idea de que eso ocurre más felizmente en un contexto donde la persona que aprende se involucra en la construcción de lo compartido, ya sea esta un castillo de arena en la playa o una teoría del universo (p. 1).

Desde este punto de vista, ponemos en valor los procesos creativos en el ámbito de la educación: creativos porque están ligados a la construcción y creación no solo de artefactos, sino también de relatos que posibilitan nuevos (u otros) sentidos y abren caminos hacia cambios personales y/o colectivos.

En el prólogo al libro de Resnick *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play* [Jardín de infantes por toda la vida: Cultivando la creatividad a través de proyectos, pasión, pares y pasatiempos], el pedagogo y consultor educativo británico Ken Robinson nos ayuda a circunscribir mejor lo que entendemos por creatividad:

¿Por qué es tan importante la creatividad? Porque ser creativo es parte de la esencia misma de lo humano. [...] Las raíces de la creatividad humana están en nuestro poder único de imaginar, en la capacidad de concebir en la mente cosas que no se nos presentan a los sentidos. La creatividad está un paso más allá de la imaginación: es su puesta en acción (p. IX).

Considerándose la creatividad como un proceso intrínseco de la experiencia humana, se la entiende por tanto más allá del culto al talento singular de unos pocos individuos. El propio Robinson subraya que «la creatividad no es solo incremental: es también colaborativa. Por más original que sea el pensamiento creativo, casi siempre se basa en ideas de otros» (*Idem*).

¿Por qué es tan importante la creatividad? Porque ser creativo es parte de la esencia misma de lo humano.

Ken Robinson

Edward Clapp, investigador de la iniciativa Project Zero junto a la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, también señala la importancia de «dejar de lado el debate alumnos creativos versus no creativos» y plantea la creatividad como «un proceso participativo y socialmente distribuido de desarrollo de ideas, que sucede a lo largo del tiempo e incorpora la contribución de una múltiple red de actores, cada uno de los cuales ofrece de varias formas su aporte único para el desarrollo de ideas» (p. 7).

Apoyándonos en las cuatro P que plantea Resnick como pilares de una experiencia de Aprendizaje Creativo y poniendo énfasis en la dimensión participativa del crear, concebimos el Proyecto "Pontapé". Con esta acción nos propusimos, para decirlo de forma sucinta, configurar en el territorio escolar un «Espacio Catalizador» destinado a la creación y la creatividad, concitando al aprendizaje a través del interés genuino en implementar proyectos reales basados en necesidades y deseos. Tal espacio no se instalaría necesariamente en un local fijo, ya que la idea era que las actividades «manos a la obra» se realizaran por toda la escuela, en las aulas, campos deportivos, patios, cocina, huerta, biblioteca, taller, sala de informática... durante el horario regular de clases y a contraturno, en horas de entrada y salida, en intervalos, eventos culturales, etc. El objetivo mayor del proyecto era constituir un marco capaz de disparar,

apoyar y sostener prácticas compartidas de Aprendizaje Creativo «manos a la obra» junto a estudiantes, profesores, familias y demás miembros de la comunidad escolar. En 2015, el piloto del Proyecto “Pontapé” fue seleccionado por el programa Makers Educa, promovido por la Fundación Lemann y la Fundación Vivo Telefónica. De este programa luego se desplegaría la Red Brasileña de Aprendizaje Creativo (RBAC)¹, que hoy congrega a más de 3 mil integrantes, reunidos por la voluntad de implantar abordajes educativos «manos a la obra» creativos e interesantes, en escuelas, universidades y espacios no formales de aprendizaje.

Luego, entre 2015 y 2016, nuestro Proyecto “Pontapé” se concretaría en el diseño, prototipaje y construcción de un nuevo *brinquedão* –un gran equipamiento de juego exterior– junto al Proyecto “Âncora” (municipio de Cotia, Gran San Pablo), en lo que vendría a ser nuestra primera vivencia de un proceso de creación participativa en el ámbito escolar. Pudimos entonces poner en práctica nuestro estilo de actuación, nuestra comprensión de lo que es catálisis: la actitud de sumarnos a una comunidad escolar para promover transformaciones latentes, es decir, procesos que podrían suceder en ese ámbito pero que se despliegan más rápidamente, o con más potencia, cuando cuentan con la participación de un elemento exterior. Con esta «actitud catalizadora», buscamos identificar los saberes y prácticas de los estudiantes y profesores, escuchar sus deseos, observar sus diversos estilos para proponer construcciones colectivas que puedan funcionar como sostén para determinados cambios.

Así sucedió en “Âncora”: nos acercamos a los educadores y estudiantes e identificamos allí una oportunidad para idear, desarrollar e implementar un proyecto significativo. El «problema» era que muchos de los juegos externos del Proyecto “Âncora” requerían mantenimiento o refacción. Por otra parte, había una serie de barras de hierro, con diversas formas geométricas, en vías de descarte. Las barras habían sido de un barandal que por cuestiones de seguridad debía reemplazarse, pero cuya ausencia afectaría la identidad visual de aquel espacio, porque había sido diseñado por una arquitecta y urbanista fundadora del “Âncora”. Darle un

1. www.aprendizagemcriativa.org.

nuevo destino a ese material, creando un nuevo juego que se instalaría al aire libre, les pareció a todos una posibilidad instigadora.

A lo largo de tres meses, desarrollamos talleres junto a un grupo de estudiantes con edades entre ocho y trece años, con el acompañamiento de un tutor aliado. Fueron veinticinco encuentros de experimentación, creación, prototipaje y construcción. Visitamos la exposición *Playgrounds*² en el Museo de Arte de San Pablo (Masp) y jugamos fuera de la escuela, en un parque y una plaza, para ampliar el repertorio del grupo. Estuvimos también en el espacio *maker* de una institución aliada, que nos prestó su impresora 3D en una etapa del prototipaje de maquetas, y en momentos específicos dialogamos con cinco arquitectos. Contamos con la participación del carpintero «manitas» de la escuela y de un herrero especialista en soldadura, padre de una estudiante. El grupo presentó las maquetas en una asamblea de educadores, empleados y padres. A la hora de realizar la obra, se juntaron también niños de otros grupos para ayudar a lijar y pintar las barras de hierro. El *brinquedão* se fue convirtiendo en un proyecto de todos, y hubo incluso una fiesta de inauguración.

En ese primer proyecto que catalizamos, pudimos comprobar que el Aprendizaje Creativo era de hecho un camino interesante y potente para una educación con más sentido. Observamos en la práctica cómo las cuatro P crean las condiciones para desencadenar procesos creativos participativos. Comprobamos asimismo el acierto de nuestra opción por desarrollar prácticas «manos a la obra» basadas en los planteos de Resnick, con el fin de promover situaciones en las que los participantes se entregan a hacer algo juntos, en un movimiento que pone en sintonía acción y pensamiento para elaborar artefactos que funcionen como sostenes para la construcción de conocimientos y significados.

2. www.masp.org.br/exposicoes/playgrounds-2016.

Desde entonces, nuestras acciones se ampliaron y diversificaron. En 2016, catalizamos alianzas entre las Fab Labs Libres de San Pablo³ y escuelas municipales del entorno. Ideamos también un programa itinerante llamado *Rodas de Invenções* [Rondas de Inventos], que desde 2017 llevamos a escuelas públicas y privadas, puntos de cultura y bibliotecas públicas, en la que la producción de pequeños artefactos se entremezcla con rondas de lectura y relatos.

Entre 2017 y 2018, en alianza con el Instituto MRV, aplicamos el Proyecto “Pontapé” en dos escuelas del estado localizadas en la región de Pirituba, San Pablo. Una de las acciones desarrolladas junto a la Escuela Estadual Carlos Lacerda es otro buen ejemplo de proceso creativo participativo en el que, como había ocurrido en el Proyecto “Âncora”, la implicación de distintos actores llevó a la construcción de algo significativo para la escuela. En esa actuación, pudimos contar con otros tres educadores que luego se incorporarían al equipo del Instituto Catalizador.

Allí, observando la intersección entre los sueños de profesores, coordinadores y estudiantes, identificamos el deseo común de contar con un escenario que pudiera usarse tanto en las grandes festividades como en los intervalos, en festivales literarios y para exhibir las obras de teatro que la profesora de lengua tanto quería organizar para trabajar sobre géneros textuales. Con un grupo de estudiantes y dos profesoras aliadas, exploramos distintos aspectos del «problema»: ¿Por qué aún no había un escenario en la escuela? ¿Qué usos tendría? ¿Qué es lo que caracteriza un escenario? ¿Qué dimensiones tendría el que se pretendía construir? ¿Qué materiales podrían usarse en su construcción? ¿Cuánto material se necesitaría?

Las discusiones sobre el local donde se emplazaría la tarima también resultaron buenas ocasiones para grandes aprendizajes. Tras muchas gestiones junto a varias instancias y actores de la escuela, se decidió que el escenario sería itinerante, pero que estaría la mayor parte del tiempo en el patio de la escuela. Luego hubo una

3. Red de laboratorios públicos y espacios de creatividad, aprendizaje e innovación instalada por la Municipalidad de San Pablo en 2015. Disponible en: <<http://fablablivresp.art.br>>.

serie de encuentros en que muchas manos se pusieron a la obra, con todo el grupo dedicado a lijar y barnizar la madera de los palés. Como trabajábamos en el patio de la escuela, pronto también se sumaron estudiantes de clases en «horas vacantes», que ayudaron a darles acabado a los palés y dejarlos listos para ser usados. Para la culminación del proyecto, el grupo presentó una breve escena creada colectivamente. Poco tiempo después, en la fiesta del cincuentenario de la escuela, el nuevo escenario estuvo en el centro de las atenciones, sobre cuyas tablas se presentaron diversos grupos.

El escenario también impulsó otros proyectos creativos y participativos, como presentaciones de teatro, música y danza. También en este caso pudimos observar cómo las ideas creativas resultaron de la convergencia sobre una cuestión movilizadora, alrededor de la cual se juntaron personas dispuestas a interactuar, además de los materiales disponibles para que diferentes posibilidades tomaran forma y pudieran ser compartidas y aprovechadas.

Tanto en la construcción del *brinquedão* del Proyecto “Âncora” como en la del escenario en la escuela Carlos Lacerda, el cambio más significativo no fue tanto el que se introdujo en el espacio físico escolar, sino el que se operó en la perspectiva de los estudiantes. Las prácticas «manos a la obra» desencadenan ciclos de conquistas y abren la posibilidad de probar nuevos caminos, no solo en los proyectos de los talleres, sino también en otros ámbitos de la vida de cada uno, dentro y fuera de la escuela. En la medida en que se hace posible una construcción, darle forma a una creación autoral en el espacio tangible de la escuela, otras tantas también se podrán realizar. Rediseñar y editar el mundo pasa a ser algo al alcance de todos. Es lo que el grupo de investigación Agency by Design, ligado al Project Zero, llama «empoderamiento *maker*»: despertar en los estudiantes una sensibilidad hacia la dimensión diseñada de objetos y sistemas y, por lo tanto, la convicción de que también ellos pueden desarrollar «el potencial y la capacidad para dar forma a sus mundos a través de la construcción, el proceso de *tinkering*⁴, re/diseño y el *hackeo*» (Clapp et al., p. 98).

4. El intento por reparar o mejorar algo de manera casual u ocasional.

En los proyectos que aquí relatamos y en muchos otros que hemos catalizado, pudimos comprobar cómo los procesos creativos impulsan cambios personales y colectivos. Pueden ser cambios sencillos e íntimos, como el descubrimiento personal de una habilidad o interés antes insospechado. Puede ser un cambio notable que incide sobre todos, como un muro grafitado colectivamente con colores y frases que alteran el ambiente cotidiano. Puede ser un cambio en la manera de ver materiales y objetos que usamos cotidianamente y que cobran nuevos sentidos. Puede ser un cambio en la manera de hablar con quienes están a nuestro alrededor. Pueden ser cambios silenciosos o ruidosos, armónicos o disruptivos... Pero su efecto será siempre el de reubicar las relaciones y posiciones, las formas de estar y de actuar en el mundo.

Paola Salmona Ricci es especialista en Infancia, Educación y Desarrollo Social del Instituto Singularidades y posgraduanda junto al Teachers College, Columbia University, en Tecnología Educativa y Medios de Comunicación. Estuvo al frente de una de las unidades MadCode - Escuela de Programación y Robótica para Niños y Adolescentes, donde colaboró en el desarrollo del Programa de Introducción a Tecnología Creativa para niños de cinco a siete años. Actúa como catalizadora en el Instituto Catalizador y enseña Design Thinking en la Avenues The World School, campus San Pablo.

Rita Junqueira de Camargo es especialista en Infancia, Educación y Desarrollo Social del Instituto Singularidades, con doctorado en Ciencias de los Alimentos y maestría en Tecnología Nuclear, ambos cursados en la Universidad de San Pablo (USP). Integró el equipo de investigación del Mapa de la Infancia Brasileña (MIB) y actuó voluntariamente en la ONG Pro Saber, en la *favela* de Paraisópolis. Coordinó el curso Aprendizaje Creativo Manos a la Obra: Principios y Prácticas en el Campo de la Educación, en el Instituto Superior de Educación Vera Cruz.

Simone Kubric Lederman pedagoga, formada en la Universidad de San Pablo, con maestría en Psicología de la Educación. Fue profesora del Colegio Santa Cruz, de Educación Infantil, y enseñó en el posgrado en Educación Inclusiva del Instituto Superior de Educación Vera Cruz. Integró el Laboratorio de Estudios e Investigaciones Psicoanalíticas y Educativas sobre la Infancia (LEPSI) ligado al Instituto de Psicología y a la Facultad de Educación de la USP. Actuó junto al equipo de la ONG Trapecio - Grupo de Apoyo a la Escolarización, con estudiantes de la red pública y profesionales de las áreas de salud y educación.

Paola, Rita y Simone idearon juntas el Instituto Catalizador, a través del cual experimentan permanentemente procesos creativos participativos. Desde 2015, forman parte de la Red Brasileña de Aprendizaje Creativo y son Creative Learning Fellow del Lifelong Kindergarten, MIT Media Lab.

Referencias bibliográficas

Clapp, E. P. (2017): *Participatory Creativity: Introducing Equity and Access to the Creative Classroom*. Nueva York: Routledge.

_____; Ross, J.; Ryan, J. O. & Tishman, S. (2017): *Maker-Centered Learning: Empowering Young People to Shape Their Worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.

Larrosa, J. (2018). *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica.

Papert, S. & Harel, I. (comp.) (1991): *Constructionism: Research, Reports and Essays, 1985-1990*. Massachusetts: Ablex.

Pérez de Lara, N. & Contreras, J. (comp.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Resnick, M. (2017): *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play*. Prólogo de Ken Robinson. Cambridge MA: MIT Press.




Explorando los nudos del alambre: Aprender a navegar en la complejidad y la incertidumbre en solidaridad con los niños

Susan MacKay

Creo que conviene comenzar por un punto sobre el cual debemos estar de acuerdo: que es urgente considerar la solución creativa de problemas como un modo de mejorar la comprensión, la compasión y la empatía humanas. Dando por sentada esta urgencia y que queremos cultivar dichas habilidades en nuestras comunidades, es fácil concluir que es igual de urgente impulsar prácticas que respalden este enfoque en las escuelas donde actuamos. Sin embargo, esto nos resulta muy difícil, porque nuestra práctica real no refleja esta teoría. Comprobamos que las presuposiciones tradicionales sobre enseñanza y aprendizaje no nos sirven, y nos estancamos.

Por suerte, podemos contar con los niños. Aún no aprendieron a olvidar lo que saben y, cuando creamos las condiciones para que expresen sus ideas contando con nuestra escucha, ellos mismos nos ayudan a avanzar. Por lo demás, esta interacción es propicia, porque es necesaria también para *su* aprendizaje. En general nos empeñamos en predeterminar qué debemos enseñarles sobre relacionamientos, colaboración y solución creativa de problemas, y con ello lo que hacemos es reducir el margen de práctica que los niños necesitan para afianzar y ampliar sus capacidades en este campo. Por eso, pedirles que nos ayuden a salir del paso les ofrece, precisamente, la oportunidad práctica que tanto necesitan, y así podemos superar juntos el impasse.

En Opal School, hemos aprendido que trabajar lado a lado con los niños nos ayuda a crear nuevas prácticas ajustadas a la teoría del desarrollo de la empatía y de la agencia (en el sentido de capacidad de actuar). Hemos comprobado que el trabajo con materiales y el amplio uso de las artes tienen importancia crucial en este intento. Los materiales son metáforas palpables, por lo cual desbordan de posibilidades de crear significados y conexiones. Para dar un ejemplo, cuando nuestros estudiantes de cuarto y quinto grados (entre 9 y 11 años) estaban investigando el significado de la identidad, les entregamos a cada cual un trozo de alambre de artesanía. Los adultos nos preguntábamos: ¿Qué problemas el alambre podrá plantear a los niños, y así proporcionarles una experiencia de exploración material colectiva de metáforas, ideas y significados?



Repartí entre los niños un alambre de aluminio plateado y flexible para que cada uno lo manipulara, y mientras nos sentábamos en círculo en el suelo, ya se habían puesto a hacer conexiones casi sin vacilación:

STELLA: —Es como si fuera, es... [*suspiro fuerte*] ¡Caramba! ¡Cada uno tiene su propia identidad!

AMELIA: —¡Es cierto!

La metáfora es a la vez contexto y conexión. Todo lo que hemos visto, oído, probado y sentido se convierte en referencia para lo que podemos compartir mediante el lenguaje, a través del puente que nos tiende la imaginación. Usamos metáforas para incluir a los demás dentro de nuestras ideas, nuestras memorias para nombrar los patrones que observamos y comprobar si los demás también los reconocen. Mi propósito, por lo tanto, era doble: buscaba crear una experiencia que invitara a los niños a participar en una práctica de experimentación, reflexión, creación de significado colaborativo y participación colectiva que reforzara el vínculo entre ellos y su relación con el mundo, y pretendía que, *al mismo tiempo*, realizaran esta práctica explorando un concepto que la respalda.

Por suerte, podemos contar con los niños. Aún no aprendieron a olvidar lo que saben y, cuando creamos las condiciones para que expresen sus ideas contando con nuestra escucha, ellos mismos nos ayudan a avanzar.

Entregué a cada niño un trozo de alambre de unos 45 centímetros y les pregunté: «¿Cómo este alambre puede ayudarnos a reflexionar sobre el concepto de identidad?»

CHASE: —Podemos moldear el alambre y darle cualquier forma. Puede ser una flor, pero también un puñal.

KD: —Y no tiene por qué ser solo una cosa. Un mismo alambre puede tomar muchas formas.

CHASE: —Es cierto, pero cuando cambiamos la forma, le quedan unas marcas y ya no vuelve a estar totalmente recto. Le quedan unos rastros: si ahora es una

flor, todavía se le notan los rastros del puñal.

LUCIUS: —Sí, no se puede borrar toda su identidad.

THOMAS: —Después que lo doblas, siempre le queda algo distinto. [*Thomas sigue jugueteando con su alambre mientras habla.*] Y eso es diferente de esto. Esto [*señalando un pliegue nuevo*] pasa a formar parte del alambre, porque las marcas no desaparecen. [*Sigue doblando el alambre y señalando nuevos pliegues y dobleces.*] Si esto es su experiencia, la experiencia anterior sigue viva en él.

De inmediato, el alambre ayudó a los niños a explorar más profundamente el significado de la identidad, y yo los seguí. El alambre ayudó a Thomas a conceptualizar lo imborrable de la experiencia que tenía entre manos, y su explicación ayudó al grupo a entender esa gran idea. Una cosa es llegar a imaginar capas de experiencia, pero otra muy distinta es observar el impacto de las sucesivas experiencias en un mismo individuo. La experiencia no es simplemente acumulativa, es transformadora. No nos limitamos a acumularla, cambiamos con ella. Con el alambre en mano, los niños pudieron ver, sentir y *entender* el concepto de una forma que sería imposible solo con palabras. Los materiales ayudaron a expresar lo que ya sabían, y en ese proceso fueron descubriendo nuevas e imprevistas conexiones.

RUBY: —Moldeando el alambre, podemos cambiar su identidad, pero no por completo...

LUCIUS: —Podemos cambiarla, pero no borrarla.

ALIJAH: —Creo que eso sería la personalidad. Porque la identidad es más difícil de cambiar.

NATE: —Como si la identidad fuera todo y la personalidad fuera una parte de la identidad, lo que demostramos a cada momento.

ALIJAH: —La identidad es lo que llevamos dentro, y la personalidad es lo que mostramos.

Esta nueva idea animó al grupo a lanzarse en búsqueda de nuevas metáforas – investigando conexiones, patrones y puntos de referencia capaces de desplegar el significado, enriquecer el entendimiento y profundizar las relaciones.

CALVIN: —A mí también me parece que el alambre es como la personalidad, porque la identidad no cambia tanto. Creo que la identidad se parece más a la arcilla. Es como una arcilla que se endurece muy rápido, que uno modela y en seguida ya queda así.

ALIJAH: —Pero si sin querer enredamos el alambre no se puede desenredar, porque un nudo de alambre es muy difícil de deshacer.

ROAN: —Y el alambre también puede hacer que la arcilla quede más fuerte.

Y así fueron elaborando metáforas, dando sentido a conceptos muy abstractos a partir de unos trozos concretos del mundo que tenían en las manos.

Hemos andado algo enredados con los cables que nos conectan por no tener en cuenta la complejidad de la comprensión, la compasión y la empatía que se dan en el aula entre nuestros ciudadanos más jóvenes. Y es que cada aula en cada rincón del mundo es un terreno riquísimo para explorar las emociones, las relaciones y el sentido de pertenencia. Este tipo de aventura audaz es algo que las escuelas no suelen asumir como una tarea propia. Los altos niveles de responsabilización de los educadores y unas suposiciones muy limitadas en relación a las capacidades de los niños tienen el poder de relegar a un segundo plano en el aula el estudio de la interdependencia



social y ecológica y la exploración de puntos de vista. En clase, se sigue privilegiando un parloteo monótono que pretende colmar la mente de los niños como si fuera un balde vacío donde volcar pequeñas porciones de información estandarizada. En vez de encender el fuego de la agencia, la empatía y la participación significativa, lo que predomina es un esfuerzo estratégico

para apagarlas. Las consecuencias de esa elección son terribles. Es muy difícil reavivar ese fuego, y sin él las informaciones que cada uno pueda tener en cada situación no sirven de mucho. Así se excluyen de la clase la creatividad, la curiosidad, la imaginación y el impulso de establecer relaciones y conexiones. Y como los niños tienen una necesidad vital de pertenencia y reconocimiento, renuncian de buena gana a todos esos dones para canjearlos por lo que más se valora en la escuela: la respuesta correcta.

Cada aula en cada rincón del mundo es un terreno riquísimo para explorar las emociones, las relaciones y el sentido de pertenencia.

Ustedes se estarán preguntando por qué simplemente no les decimos a los niños que consulten el diccionario, copien lo que dice y pasen a otra cosa. ¿Para qué tomarse la molestia de recorrer un camino tan largo y tortuoso para construir significados de palabras que ya tienen definiciones establecidas? ¿Por qué no les damos la respuesta, y listo? Ya lo hemos probado, y he aquí lo que encontramos:

I · den · ti · dad – sustantivo

1. Carácter distintivo o personalidad de un individuo.
2. Cualidad de idéntico.

Como suele pasar en cuestiones de comprensión humana, nos encontramos frente a una paradoja. Encontramos una complejidad por desplegar y explorar. Encontramos un campo en que no había respuestas correctas, lo que nos permitió ofrecer a los niños la preciosa oportunidad de ejercitar sus dones de curiosidad y creatividad en una acción de participación auténtica en favor de la comprensión compartida.

ANGELINA: —Lo mejor es que cada vueltita que le das al alambre es completamente diferente. Y así el trozo de cada uno toma una forma distinta.

ALIYAH: —Es como nos pasa a nosotros: a veces hay nudos que no logramos

deshacer. Que tenemos que aceptar y...

ROAN: —A veces haces algo sin querer, pero que luego te gusta.

ALIYAH: —Puedes aceptarlo y convertirlo en algo bueno, o seguir con tu mentalidad y pasártela repitiendo «eso está mal, no tiene arreglo».

LIAM: —Puedes tener una mentalidad de crecimiento.

A medida que el mundo está más y más interconectado, necesitamos mejorar la capacidad de figurarnos cómo navegar en esta complejidad creciente. Si no lo hacemos, seguiremos temiendo los cambios y diferencias, las equivocaciones y errores, la incertidumbre y la pérdida. Cuando nuestra capacidad de encontrar sentido en lo desconocido es suplantada por la necesidad de certeza, el miedo nos domina. Como integrantes de una comunidad, nos falta la resiliencia necesaria para encontrar qué hacer de una forma que funcione para todos, cuando nadie lo sabe. Es en la escuela donde debemos practicarlo.

ALIYAH: —La identidad es algo prácticamente imposible de cambiar: no puedes cambiar tu raza o tu historia, ni la historia de tu familia.

ANGELINA: —El lugar de donde vino tu familia.

ALIYAH: —Donde naciste.

MAESTRA: —¿El alambre puede dejar de ser alambre?

LUCIUS: —No por su cuenta.

ALIYAH: —Si descuidas tu propia identidad, no lograrás que tu personalidad tome la forma que quieres. Seguirá siempre igual o tomará la forma que los demás quieran. Si moldeas el alambre para darle la forma que quieres, podrás anudarlo sin querer, pero luego tú mismo lo podrás arreglar. Seguirás siendo tú. Con tu experiencia, tu historia familiar y tu propia historia. No se puede volver atrás.

LUCIUS: —Sí que puedes volver: puedes cambiar tu forma de pensar, que es como volver en el tiempo.

LILLY: —Somos tanto nuestra personalidad como nuestra identidad, pero no se puede cambiar la identidad, porque eso incluye a otras personas. En mi identidad están mi madre y mi padre. Ellos forman parte de mi identidad, pero no de mi personalidad. Bueno, pueden influir sobre ella, pero depende de lo que yo decida. Hay cosas que se pueden cambiar, y otras que no.

STELLA: —Algunas son fijas.

ALIYAH: —Puedes cambiar tu personalidad. Por ejemplo, antes yo me la pasaba dibujando. Era una manera de apartarme. Creía que de grande iba a ser artista. Pero luego tomé contacto con otras cosas y no me quedé pegado al pasado. Me sigue encantando dibujar, pero ya no dibujo tanto como antes.

STELLA: —Bueno, unos podrán ver en esto una pulsera o algo así, o el mar, o el reflejo del sol en el agua, pero lo que yo veo es a mí misma, por ejemplo. Ahí creo que está otro aspecto de la identidad, que muchas veces vemos las cosas de una manera distinta.

LUCIUS: —Como cuando los demás creen que eres un molesto, porque es así como te ven. Pero eso no quiere decir que lo seas, solo que los demás piensan que eres así. No quiere decir que eres de hecho un molesto.

KD: —Creo que estamos hablando de «perso-identidad».

Consideremos lo que esos niños construyeron juntos, conversando a través de paradojas mientras jugueteaban con un trozo de alambre. Sin temor de equivocarse, expusieron sus pensamientos voluntariamente conscientes de que su aporte contribuiría a una comprensión común. El alambre los ayudó a ver sus propias conexiones y a explorar nuevas ideas capaces de dar forma a lo que querían decir y compartir con los demás. Inventaron la palabra *perso-identidad* al construir un mundo de ideas que la requería.

El encuentro con las artes no es la única forma de promover estas habilidades, pero es sin duda una de las mejores, por sus cualidades reflexivas, conectivas y lúdicas. Con ofrecerles a los jóvenes bajo nuestro cuidado oportunidades para hacer sus conexiones y reflexiones, una y otra vez, no hace falta que les digamos qué significa esta o aquella palabra. *Podemos estar seguros de que más vale preguntarles qué significado les van dando a las palabras, porque estas contienen su mundo.* ¿Qué palabras necesitan los niños para expresar su propio mundo? Al invitar a los niños a buscar sus propias conexiones, a construir sus propios sentidos, los atraemos hacia dentro de una comunidad que requiere la práctica de la empatía y de la agencia. Esta pertenencia es el sentimiento primordial que buscamos los humanos; por lo tanto, encontrar nuestra propia forma de pensar es quizás el aprendizaje más importante a

realizar en la escuela. Si queremos solucionar nuestros problemas, nuestro principal objetivo debe ser la comprensión real, y debemos aprender a reconocerla, observando y sintiendo. Porque el entendimiento es amor. Y cuando el amor prevalece en el aula, se desata el nudo que nosotros mismos atamos y podemos buscar la solución de los problemas de la imaginación presentes en un mundo adulto al que se le enseñó a olvidar que la tenía.

Susan Harris MacKay es licenciada en inglés por el Vassar College, con maestría en Enseñanza de Artes cursada en el Lewis and Clark College. Enseña en escuelas públicas de Oregon (EEUU) desde 1995, y en 2001 asumió la dirección pedagógica de la Opal School y del Portland Children's Museum. Junto a los equipos de ambas instituciones, Susan ha desarrollado investigaciones que buscan expandir las habilidades sociales y el don infantil de indagar el mundo jugando. Es autora del libro *What about Play?* [¿Vamos a jugar?] y de capítulos de *Fostering Empathy Through Museums* [Promoviendo la empatía a través de los museos] e *In the Spirit of the Studio* [En el espíritu del taller]. Otros escritos sobre sus experiencias pueden encontrarse en el sitio de la escuela (opalschool.org). E-mail: susan@opalschool.org.



Creativas de (cons)ciencia

*Gabriel Salgado, Íris Vitória,
Maria Jilvani y Vitória Oliveira*

[volver al índice](#)

Desde la escritura de un *cordel*¹ para relatar la historia de la ciudad hasta el uso de letras de *rap* para darle más dinamismo a las clases de sociología. Desde la creación de una moneda social para levantar la economía del municipio hasta la movilización de una comunidad a través de «audiencias públicas culturales».

Estos son algunos ejemplos de intervenciones creadas por estudiantes en diferentes partes de Brasil, que buscan solucionar los problemas que más los afligen y que están directa o indirectamente conectados, confiando en que es posible cambiar la realidad y el mundo. Son niños y jóvenes que sienten, sueñan, crean y comparten sus mensajes, ya sea en publicaciones en las redes sociales, ya sea bailando en intervalos de clases, entre otras muchísimas acciones y expresiones.

Para valorar, dialogar y –siempre– aprender con cada uno de estos estudiantes que crean a todo momento y de diversas formas –a través de la ciencia, la tecnología, el arte, la cultura, la historia...–, nada mejor que una charla² con un grupo de estudiantes que puso en práctica acciones potentes en busca de un gran objetivo: destacar la labor de mujeres en la ciencia para ayudar a reducir su invisibilidad.

Las jóvenes Íris Vitória (18), Maria Jilvani Santos (17) y Vitória Oliveira (17), todas estudiantes del Colegio Aldemiro Vilas Boas (CEAVB), de São Miguel das Matas, estado de Bahía, desarrollaron el proyecto Minas de Ciencia, que estuvo entre los once seleccionados del premio nacional Desafío Creativos de la Escuela 2018 –una

1. Variante brasileña del romancero ibérico en pliegos sueltos que perdura hasta hoy día entre las tradiciones populares del nordeste del país. (N. T.)

2. La presente entrevista se realizó en febrero de 2019 a través de una teleconferencia que conectó a las jóvenes Íris, Maria y Vitória con el editor de esta publicación, Sergio Molina, y uno de los coordinadores del programa *Criativos da Escola*, Gabriel Salgado.

iniciativa del programa homónimo³, que cada año valora acciones transformadoras realizadas por niños y jóvenes.

Entre las acciones del Minas de Ciencia están la producción de un cortometraje, de una aplicación para celular, de un juego de memoria, un rompecabezas y un juego tipo twister. Siempre con el apoyo de la profesora de química Natália Oliveira dos Santos, como las estudiantes nunca dejan de subrayar.

A continuación, compartimos una conversación potente que paseó por temas como creatividad, autonomía, ciencia y representatividad femenina.

Empecemos por el principio: ¿qué las motivó a crear el proyecto Minas de Ciencia?

MARIA: Cuando nuestra profesora Natália empezó a enseñarnos ciencias, se dio cuenta de que muy pocos alumnos sabían algo sobre mujeres científicas y llevó esta discusión al aula. Nos pusimos entonces a pensar qué podríamos hacer para que se las conociera más. Vimos que había muchas mujeres dentro de la ciencia que habían desarrollado inventos y teorías, pero sin el debido reconocimiento.

VITÓRIA: También por el tema de la representatividad, de sentirnos inspiradas por el trabajo de las científicas y por quererlo compartir con nuestros compañeros, saliendo del estereotipo del hombre de delantal blanco dentro de un laboratorio. Mostrar que la ciencia es un espacio que las mujeres podemos y tenemos el derecho de ocupar.

3. *Criativos da Escola* es un programa del Instituto Alana que incentiva a niños y jóvenes a cambiar su realidad, reconociéndolos como protagonistas de sus propias historias de cambio. Lanzado en Brasil en 2015, *Criativos* forma parte de Design for Change, un movimiento global que nació en India y hoy está presente en 65 países. Para saber más, visita www.criativosdaescola.com.br.

ÍRIS: Y cuando empezamos a entender más sobre el mundo de la ciencia, nos dimos cuenta de que no es algo que ocurra solo dentro del laboratorio. Ocurre también cuando nuestra mamá, por ejemplo, recoge una hierba para preparar una infusión. Muchas científicas empezaron así y crearon trabajos increíbles.

MARIA: Nosotras mismas, cuando empezamos con el proyecto, no sabíamos qué habían hecho esas mujeres, solo el nombre de unas pocas. Y cuando nos pusimos a investigar, lo que más nos sorprendió fue que, cuando encontrábamos una referencia sobre alguna científica, no había muchas informaciones sobre su trabajo, sus descubrimientos o creaciones. No se hacen biografías sobre ellas por el simple hecho de ser mujeres. Por ejemplo, el caso de una científica llamada Alice Ball, una química negra que encontró la cura para la lepra. Había muchos otros científicos investigando el tema en su época, pero igual no se le dio toda la atención que merecía, porque se trataba de una mujer.

¿Y cómo se organizaron para realizar las actividades del proyecto?

ÍRIS: Era todo en horas libres, a contra turno. Llegamos a quedarnos sábados y domingos en la escuela. Muchas veces nos quedamos hasta las diez de la noche trabajando en el proyecto científico para conciliarlo con las tareas de la escuela y otras cosas.

Ustedes aplicaron un cuestionario a alumnos de otras escuelas. ¿Cómo construyeron ese cuestionario y qué les llamó más la atención en los resultados?

ÍRIS: Sí, aplicamos un cuestionario para ver cuántos tenían noticia de alguna científica. Y el resultado fue así: los que conocían eran muy pocos, y aún estos no sabían qué habían desarrollado esas mujeres.

MARIA: En una de las escuelas, solo un alumno de cada 25 conocía o ya había oído hablar de alguna científica, pero no sabía qué había creado. En la otra, solo tres de cada 25 estudiantes sabían el nombre de alguna científica, pero tampoco sabían qué habían hecho.

El proyecto incluyó la producción de un cortometraje⁴, una aplicación para celular, un juego de memoria, un rompecabezas y un juego tipo twister. ¿Cómo divulgaron esas creaciones?

MARIA: La aplicación, el blog y los juegos, los lanzamos en la feria de ciencias de nuestra escuela. Allí pudimos mostrar lo que habíamos hecho no solo a compañeros y profesores, sino también a grupos de escuelas municipales, tres o cuatro años más jóvenes. Pocos días después, nos llamaron para una entrevista en Criativa, para hablar sobre el proyecto.

VITÓRIA: Criativa es un sitio de noticias [www.criativaonline.com.br] que abarca toda esta región del Recôncavo de Bahía.

MARIA: También nos invitaron a dar unos talleres en las escuelas municipales José Marcelino y Antônio Carlos Magalhães, que habían estado en la feria de ciencias y donde habíamos aplicado los cuestionarios.

VITÓRIA: Además, usamos los medios sociales para llevar nuestro trabajo más allá de los muros de la escuela, haciendo que más gente conociera a esas científicas.

¿Durante la investigación, cuál fue la científica que más les impactó?

ÍRIS, MARIA, VITÓRIA: ¡Marie Curie⁵!

VITÓRIA: La que más nos sorprendió fue Marie Curie, por haber sido la primera mujer en ganar el Premio Nobel.

4. Disponible en: youtu.be/tl5M4SpcvbE.

5. Para conocer la historia de esta y de las demás científicas mencionadas en esta entrevista, accede a las redes del proyecto Minas de Ciencia: www.instagram.com/minasnaciencia, www.facebook.com/minasnaciencia, www.app.vc/minas_na_ciencia.

MARIA: Basta con pensar lo que significó que una mujer se llevara el Nobel en aquel entonces [1903 y 1911]. Creo que Curie está en el centro de todo lo que conecta a la mujer con la ciencia. ¡Ella nos inspira mucho! Nos muestra que, aún con todo el machismo que hay en el mundo, las mujeres somos capaces y podemos lograr lo que queremos. En nuestro Instagram pusimos varias frases suyas.

Para presentar a las mujeres de ciencia, ustedes mencionan no solo sus logros, sus descubrimientos o inventos, sino también algunas frases inspiradoras, y no solo de Marie Curie. Entre estos mensajes, ¿cuál creen que es más importante repetir a otras chicas?

MARIA: Hay una frase que pusimos en el centro, que es:

VITÓRIA: «Una busca ser lo que ve», que es de Bárbara Carine, una científica brasileña, negra, y resume mucho del mensaje que queremos transmitir en nuestro proyecto.

ÍRIS: Es la frase que más nos alienta. Cuando una se reconoce en algo que ve, se inspira. Todo el mundo necesita experiencias, informaciones para poder inspirarse, decidir por donde seguir. Si una no se ve, se encoge. Es lo que les pasaba a las chicas de nuestra escuela.

VITÓRIA: Y lo que nos pasaba también a nosotras. Fue a partir del momento en que nuestra tutora, Natália Oliveira, llevó el tema al aula que empezamos a ver que teníamos nuestro espacio dentro de la ciencia.

En el proyecto, ustedes también muestran la importancia de valorar la identidad de las científicas negras y de las científicas brasileñas negras.

MARIA: Aunque nuestra primera intención había sido hablar de las científicas en general, a cierta altura nos dijimos: el mundo es grande, pero estaría bien poner el foco dentro de nuestro país, para mostrar que de hecho hay mujeres aquí en Brasil que se mueven y logran entrar en el mundo de la ciencia y deshacer esos

estereotipos. A partir de ese momento, orientamos las investigaciones también hacia científicas negras, como Bárbara Carine, la autora de esa frase que nos inspira, o como Maria Beatriz do Nascimento, que además de científica es activista del movimiento negro, entre muchas otras.

ÍRIS: En Minas de Ciencia, hablamos de científicas, de feminismo y de empoderamiento, incluyendo en todo a la mujer negra. Porque si ya hay prejuicio hacia la mujer en la ciencia, cuando se trata de la mujer negra, es mucho peor. Por eso nos dedicamos a buscar informaciones de científicas negras, sobre todo brasileñas.

VITÓRIA: Y en esa investigación pudimos comprobar cómo es fuerte el borramiento de la científica negra brasileña. Es mucho más difícil encontrar informaciones sobre su historia y sus logros. También nos apenó observar que este borramiento se extiende a otras mujeres importantes, como Enedina Alves, la primera mujer negra en ingresar en una universidad brasileña, que impuso su derecho de estar en aquel espacio y estudiar. Eso es una inspiración para cualquier chica de nuestra edad que está por ingresar en una facultad.

Teniendo en cuenta que el machismo y el racismo aún son muy fuertes en Brasil, ¿cómo se manejaron frente a estos prejuicios durante el proyecto? ¿Sintieron algún tipo de resistencia?

MARIA: En nuestro colegio siempre se dan charlas sobre el tema, así que, con todo ese trabajo, la mayoría de los chicos y chicas que estudian allí están como vacunados contra esa mentalidad. Es muy natural, siempre hablamos sobre racismo, machismo y homofobia. Todos están tranquilos con relación a estos temas, porque la escuela siempre trata de trabajarlos, para mostrar que, al fin y al cabo, somos todos iguales.

ÍRIS: Tenemos claro que es imposible liquidar en un par de años una cultura machista y prejuiciosa de siglos. Pero es importante meter el dedo en la llaga, porque cuanto más se trabajan estos temas, más se abre la mente de las personas. La escuela nos daba todo el respaldo para desarrollarnos, para romper esos

tabúes, pero sabemos que por todo Brasil, por todo el mundo, las cosas suelen ser más difíciles. Por eso es tan importante que la escuela, que es la casa de la educación, ayude a los estudiantes a abrir la mente y profundizar su conciencia.

¿Qué le dirían a una chica que vive en otro contexto, que no tuvo la suerte de contar con una escuela o una maestra tan extraordinarias para ayudarla?

ÍRIS: Sabemos que es difícil, muy difícil, cuando no se recibe apoyo de ninguna parte, sobre todo de la escuela. El camino es buscar y buscar a otras personas que compartan los mismos intereses. Cuanto más te juntes con gente que también quiere crecer, más grandes serán tus posibilidades de evolucionar y de construir algo.

VITÓRIA: Y trata también de usar los recursos que tengas a mano. Si ves que hay una profesora o un profesor que apoya a las chicas y a todos los alumnos a buscar algo nuevo, trata de acercarte a esa persona, sin timidez. Búscala y pregúntale: «¿Profesora, me puede ayudar?» Si la escuela tiene biblioteca, busca los libros, busca algo que te interese, ¿entiendes? Debes encontrar un foco, encontrar algo que te guste y concentrarte en eso. Porque tu pensamiento tiene futuro, y en alguna parte del mundo, en algún momento, tus ideas ayudarán a alguien, cambiarán la vida de alguien. Entonces, usa las herramientas que tengas a mano y trata de encontrar algo que pueda movilizar a los demás, que pueda hacer con que los demás también compartan sus ideas.

Nos dimos cuenta de que la ciencia no es algo que ocurra solo dentro del laboratorio. Ocurre también cuando nuestra mamá, por ejemplo, recoge una hierba para preparar una infusión.

En las jornadas de premiación del Desafío Creativos de la Escuela, ustedes conocieron a otros diez equipos de estudiantes que realizaron proyectos transformadores. ¿Qué trajeron de ese encuentro con gente de distintas partes de Brasil que, como ustedes, también está poniendo en práctica sus ideas?

MARIA: Fue una experiencia increíble, importantísima para comprobar que no solo en Bahía, no solo en la ciudad donde vivimos, hay jóvenes que quieren cambiar el futuro, que quieren abrir caminos nuevos, que quieren ayudar a los demás, que quieren demostrar que no hay límites cuando se trata del estudio, de desarrollar proyectos, de buscar la innovación.

VITÓRIA: Y también por la acogida, por sentirnos en casa, digamos, y ver que hay tantos jóvenes de nuestra edad que también se están lanzando a hacer cosas para cambiar la realidad de nuestro país. Eso te da una energía totalmente diferente. Volvimos con las ideas renovadas, con muchas ganas de compartir tanto conocimiento con nuestros compañeros y de seguir produciendo cada vez más.

Ahora que ustedes están terminando la secundaria, ¿cómo creen que el Minas de Ciencia inspiró a cada una a pensar en el futuro, en su proyecto de vida?

MARIA: A mí el Minas de Ciencia me abrió directamente varias oportunidades, porque la directora de tesis de nuestra profesora Natália enseña en la universidad en que ingresé, la UFRB [Universidad Federal del Recôncavo de Bahía], y esa profesora nos va a ayudar a seguir con el proyecto por allá. Yo elegí el área de Ingeniería de Materiales.

VITÓRIA: Yo también ingresé en la facultad, en la carrera de Servicio Social, y ya vi que hay mucho espacio para luchar por la representación y los derechos femeninos dentro de esta área. Así que, de una forma u otra, podré seguir comprometida con el proyecto Minas de Ciencia, ahora con otra parte del proyecto, que es la parte de la representatividad.

Iris: Yo también ingresé en la universidad, la del Estado de Bahía [UNEB]. Voy a seguir Geografía. Y aunque esta área no se incluya entre las ciencias duras, que fue el campo al que le dimos más atención en el Minas de Ciencia, todo el proyecto me abrió la mente de una forma impresionante. Sobre todo, para pensar qué quería estudiar realmente.

En toda esta experiencia, ¿qué les resultó más inspirador para esas tomas de decisión?

MARIA: Algo increíble, que nos inspiró mucho, fue ver toda esa alianza que nos conecta a las mujeres, comprobar que siempre hay una mujer que te puede servir de ejemplo.

ÍRIS: Es la consigna de mujeres que se inspiran en mujeres. Descubrimos a mujeres increíbles y nos inspiramos en ellas. Y nos dijimos «también nosotras somos mujeres, nosotras también podemos producir», y producimos. Nadie se imaginaba llegar tan lejos.

VITÓRIA: Está también todo el apoyo que recibimos de nuestros compañeros del Aldemiro Vilas Boas, de nuestra tutora, Natália Oliveira, y de todo el cuerpo docente del colegio, además del programa Creativos. Creo que fue la combinación de todo esto lo que nos mostró que somos capaces y que podemos llegar adonde queramos.

MARIA: Y es maravilloso ver que todo lo que hicimos realmente valió la pena, porque ya está ayudando a otras chicas, alentándolas a participar de otros proyectos. Tuvimos una experiencia increíble cuando llevamos nuestro proyecto a la feria *Vila da Ciência* [www.uesb.br/viladaciencia], en Jequié, donde está uno de los campus de la Universidad Estadual del Sureste de Bahía. Allí estábamos cuando se nos acercaron unas niñas muy chicas, de ocho o nueve años, a decirnos que querían hacer cosas como nosotras, que también querían desarrollar proyectos. Eso fue muy inspirador: ver que aquellas chiquillas se miraban en nosotras y que nuestros proyectos les estaban dando empuje. Fue maravilloso.

Para terminar, después de tantas creaciones y reflexiones, ¿cómo definirían ustedes la creatividad? ¿Cómo piensan la creatividad dentro de su proyecto?

ÍRIS: A ver, es super común escuchar en una clase de arte «ah, yo no tengo creatividad para dibujar» o «no soy una persona creativa». Pero creo que la

creatividad nace con todos y es particular de cada uno. La creatividad está en ti y solo hace falta algo que la despierte. Por ejemplo, en nuestro caso, fue la profesora quien nos provocó, y esa provocación hizo que brotara la creatividad.

MARIA: Todos creen que la creatividad está solo en crear novedades, pero en ciencia la creatividad es lo que permite hacer no de cero, sino investigar y crear a partir de lo que ya existe. Solo necesitas algo que despierte tu creatividad, que luego puede convertirse en algo grande, como fue el Minas de Ciencia.

VITÓRIA: Yo creo que creatividad es contribuir con tu parte, es dar tu aporte para cambiar algo, que puede ser algún problema de tu realidad cercana o algo que implica a más gente. Es decir, creatividad es buscar dentro de nosotros algo que pueda cambiar el mundo, ¿entiendes?

¿Te parece que la creatividad es algo muy difícil, o aún abstracto?



[Clickea aquí](#) para mirar el video *Creatividad del día a día*, con Renata Falleti, de la Escuela Pluricultural "Odé Kayodê", e indagar cómo la creatividad está presente en la vida cotidiana de todos.



3. EMOCIONES Y LENGUAJES



Conexión Brasilia–Manaos–Barcelona: Reconocer a los niños, investigar concepciones, reinventar la escuela

*Levindo Carvalho, Lucianny Matias,
Maria Estela dos Santos, Pablo Martins,
Raquel Franzim, Wilma Lino y Zilene Trovão*

La siguiente conversación ocurrió una mañana de noviembre de 2018, entre Pablo Martins y Wilma Lino, educadores de la Asociación Pro-Educación “Vivendo e Aprendendo”, de Brasilia; Zilene Trovão, Lucianny Matias y Maria Estela dos Santos, del Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) Hermann Gmeiner, de Manaus; el profesor Levindo Carvalho, de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), durante una temporada por tierras catalanas, y Raquel Franzim, del Programa Escuelas Transformadoras.

RAQUEL: Para empezar, quisiera que comentaran cómo el valor de la creatividad impregna la cotidianidad de sus escuelas, más allá de cualquier actividad específica, de cualquier proyecto o «proyectito».

PABLO: De hecho, reflexionar sobre la creatividad nos lleva a pensar en qué lugar está presente en nuestras vidas: en las relaciones que establecemos desde que nacemos, en las experiencias familiares, en los vínculos sociales, en la escuela, en las expectativas de aprendizaje... La creatividad es la oportunidad que los sujetos tienen de construirse a sí mismos, expresando su individualidad, sus deseos, sus hipótesis éticas y estéticas sobre el mundo. Por eso es importante que el niño sea reconocido como un sujeto de deseos y saberes.

WILMA: Estoy de acuerdo con Pablo y también creo que es muy importante escuchar y observar a los niños. Observarlos en el día a día, con sus gestos, su historia, y a partir de ahí trabajar manera de abrir espacio para que la creatividad se exprese espontáneamente, sin que haya necesariamente actividades específicas dirigidas a esa finalidad.

PABLO: En la escuela, la creatividad está presente en todos los momentos cotidianos. Es a partir de las hipótesis que los niños construyen sobre sus experiencias que los educadores podemos ofrecer espacios y vivencias en que se manifieste la creación. Basándonos siempre en sus hipótesis, en lo que ya saben sobre tal o cual experiencia, tratamos de proponer algo nuevo. Ese movimiento legitima al niño como sujeto de saberes y deseos y lo invita a co-crear un mundo posible.

Por ejemplo, cuando los invitamos a preparar una receta de cocina, les preguntamos si ya conocen el plato, si ya lo probaron, qué piensan sobre él, si cocinan en casa, a quiénes han visto cocinar... A partir de allí les vamos ofreciendo otros instrumentos, ampliando sus horizontes de informaciones, de vocabulario y, de vuelta, indagamos qué piensan sobre lo que se les presenta, dándoles la oportunidad de inaugurar algo nuevo. De este movimiento puede surgir una nueva receta, con nuevos ingredientes, formas diferentes de organizar la preparación, nombres inventados para el plato, etc.

WILMA: Nosotros, educadoras y educadores, nos creemos colmados de saberes. Algo sabemos, desde luego, pero no podemos entrar al aula con la expectativa de poseer todo el saber que pretendemos proporcionar al otro. Debemos abrir espacio a lo nuevo, a la escucha, a la observación de los niños. Todas las semanas tenemos actividades de culinaria en la "Vivendo", pero siempre con un plato distinto, no solo en su planificación, sino también por lo que cada niño aporta de sus propios deseos y vivencias. También en momentos libres, espontáneos, tratamos de estar atentas y atentos a lo que los niños dicen y conversan, a la forma como se mueven. A la hora de comer, en sus charlas, suelen expresar muchas ideas, sensaciones, sentimientos y deseos, lo que brinda una excelente oportunidad para valorar sus creaciones, estimulándolos y desafiándolos a hacerlas posibles.

Escuchar no es tarea fácil. Uno puede oír al niño sin entender qué significa lo que dice. Por ejemplo, esta semana organizamos un bazar para recaudar dinero para el campamento de fin de año. ¡Y qué sorpresa! Los niños propusieron muchas ideas para su organización que ni se nos habían ocurrido. Dejamos que los niños expresaran qué querían hacer, cómo contar el dinero, cómo organizar el espacio. Tenemos nuestras hipótesis, pero en la realidad cotidiana es importante darles a los niños libertad para que expresen su autoría.

RAQUEL: Quisiera ahora pasar la palabra a las compañeras del CMEI Hermann Gmeiner, planteándoles a Zilene, a Lucianny y a Maria Estela un problema de doble filo: sabemos que la vida de los niños es un proceso constante de inauguración y autoría,

basta con que lo sepamos reconocer mirándolos y escuchándolos. Pero, a la vez, la escuela tiene su planificación y sus saberes, tiene todo un mundo a cuestas. ¿Cómo manejarse, entonces, en la realidad cotidiana de una escuela pública equilibrándose entre lo espontáneo y lo planificado?

ZILENE: Teniendo en cuenta que un CMEI es una institución pública, con legislación propia y reconocida históricamente por su carácter eminentemente asistencial, y que durante mucho tiempo las actividades del Hermann Gmeiner se pautaban en un sistema de cuadernillos didácticos, la creatividad fue fundamental a la hora de deconstruir aquel sistema tan limitador. Cuando lo seguíamos, los niños, desde los tres años, pasaban cuatro horas dentro del aula entre cuadernillos y libros de texto, siendo preparados para la alfabetización. Teníamos que pensar una forma de superarlo.

Durante el proceso, nos enfrentamos con muchas trabas, y una de las más grandes fue la resistencia de algunos maestros que alegaban no saber trabajar de otra forma y seguían pidiéndole a los chicos que llenaran sus cuadernos con deberes. Era esa la mentalidad de la escuela. ¿Cómo cambiarla? ¿Cómo deconstruir y a la vez construir? Nos pusimos entonces a estudiar sobre educación integral y democrática, y entendimos que debíamos alejarnos del abordaje tradicional. Lo primero fue erradicar los cuadernillos didácticos, y en ese momento hubo maestros que abandonaron la escuela porque no sabían trabajar fuera de ese sistema. Tuvimos que atravesar esa etapa de deconstrucción, de estudio, de búsqueda. Tratamos de experimentar esa perspectiva: viajamos a San Pablo, Brasilia, Río de Janeiro, donde visitamos escuelas que se basan en los principios de la educación integral y de doble jornada.

Tuvimos que ser creativos. Empezamos por repensar los espacios de aprendizaje, y nos dijimos: ¡Debemos dar vida a lo que tenemos a mano! Abrimos los ojos a nuestro propio espacio y vimos que es excelente. Estamos en la selva, con una infinidad de árboles, ramas, semillas. Pasamos a darle valor a esas cosas y a utilizarlas en las prácticas cotidianas como instrumentos del quehacer pedagógico. ¡Nos pasábamos cuatro horas encerrados en el aula, solo con

libros, y cuadernillos mimeografiados! Los chicos empezaron a recoger ramitas, hojas secas, insectos, semillas. Y la educación integral nos dio elementos para orientarnos en ese proceso de deconstrucción.

Antes, los niños no tenían la oportunidad de expresarse y de explorar los espacios de aprendizaje, las actividades estaban restringidas a las salas de referencia, es decir, la planificación era muy limitadora.

RAQUEL: Levindo, se ha señalado la necesidad de deconstruir lo que los educadores aprendemos sobre niños y educación, para que se pueda crear, para dar más sentido al quehacer. Si el educador no se reconoce a sí mismo como curioso, creativo y protagonista, tendrá dificultades para reconocer y alentar estas habilidades en los niños. Con lo cual, la organización del trabajo educativo no abrirá espacios para que se manifiesten la autoría y la creatividad.

LEVINDO: El desafío está en la forma en que percibimos quiénes son los sujetos presentes en la escuela. Y en cómo repensar esta institución que está construida históricamente sobre un modelo que no cuadra con el niño ni con el maestro tal como los pensamos hoy.

La escuela fue creada con el objetivo de preparar al niño para el mundo adulto y, al crear la escuela, creamos también un modelo de alumno. El gran desafío está en pensar en una escuela que de hecho sea para el niño, no para el «alumno».

Esa idea de la creatividad es muy potente porque nos provoca a inaugurar otras lógicas de relación, de organización de los tiempos, de los espacios, de las actividades; otras lógicas de escucha de los niños, como Wilma y Pablo nos decían.

No son propiamente ideas nuevas. La historia de la pedagogía está sembrada de investigaciones que nos ayudan a pensar los procesos educativos en la infancia –desde Froebel, Montessori, Freinet, más recientemente Malaguzzi–, al observar cómo los niños se relacionan con el mundo y cómo aprenden. En cierta medida, el campo teórico ya planteó hace tiempo la idea de que la educación se da en

las relaciones humanas y a través de diversos lenguajes. El lenguaje es la forma por la cual el niño se relaciona e interpreta el mundo social, es decir, simboliza, representa, elabora y significa valores, roles sociales y conceptos. Es interesante pensar cómo el modelo de escuela puede generar muchas tensiones.

Ser creativo, por lo tanto, es romper también con ciertas tensiones que están presentes en el modelo escolar. Por ejemplo, la tensión entre el tiempo regular y el tiempo libre. La temporalidad de la escuela es muy rígida, casi no reconoce las especificidades de los niños, de su relación con el tiempo. Para ilustrarla, me gusta recordar un diálogo que tuve con un niño, a quien le pregunté: «¿Tu casa queda lejos de la escuela?». A lo que me contestó: «No, está cerquita. Mi casa solo tarda cuando mi abuelo pasa por la carnicería», porque su abuelo lo iba a buscar a la escuela, y si pasaba por la carnicería en el camino entre la escuela y la casa, tardaban en llegar. ¿Cómo conocer la percepción que los niños tienen del tiempo? ¿Cómo podemos repensar las temporalidades de la escuela a partir de las lógicas infantiles?

Esa idea de la creatividad es muy potente porque nos provoca a inaugurar otras lógicas de relación, de organización de los tiempos, de los espacios, de las actividades; otras lógicas de escucha de los niños

Otra tensión importante que merece reflexión es la dicotomía entre las así llamadas «actividades pedagógicas» y las actividades artísticas o «libres», en que los niños disfrutaban de más autonomía. Como si en la infancia estas cosas estuvieran separadas, como si hubiera una hora seria y una hora «divertida» en la escuela. Como si hubiera un momento inventivo, creativo, de explorar, de pensar, de inventar el mundo, y otro en el que uno tiene que hacer las actividades en el cuaderno o en el libro de texto. Creo que es exactamente lo contrario, en esa perspectiva que los compañeros de Brasilia plantearon: a partir de los intereses de los propios niños, de las preguntas que elaboran sobre el mundo, se trabaja la posibilidad de crear narrativas sobre el mundo social, cultural, físico y natural. Los niños son curiosos y atentos, y la escuela puede ser un espacio para potenciar ese interés.

Por lo tanto, hay una pedagogía, digamos, más propedéutica, «transmisora» de conocimiento, en la que no creemos, pero existe también una pedagogía vivencial, que entiende que los niños exploran y reconocen el mundo desde sus diferentes lenguajes.

RAQUEL: Sin duda, una de las tensiones presentes en la escuela es la idea que se tiene del niño, solo como personas que absorben, que asimilan informaciones, valores, conocimientos y prácticas, para luego reproducir lo que aprendieron. Levindo, la visión del niño como creador de culturas y lenguajes propios no es (y no debería ser) algo exclusivo de la escuela dedicada a la educación infantil, ¿no?

LEVINDO: Es interesante pensar también que la infancia no está solo en la Educación Infantil. Al contrario, los niños también están en los años iniciales la Escuela Primaria, pero la escuela de esta etapa está mucho más centrada en los campos del conocimiento que en los del sujeto.

Una problemática muy importante por discutir es precisamente la transición de la educación infantil a la primaria, que puede ser marcada por continuidades y rupturas, pero que no debería segmentar la infancia de forma tan artificial. En los primeros años de la primaria, muchas veces se invierte exclusivamente en el lenguaje verbal escrito, y de manera mecánica, poco contextualizada y nada atractiva para los niños. El lenguaje escrito es algo básico en la formación de los niños y un derecho fundante de su ciudadanía. Sin embargo, es importante que entre de manera fluida, interesante y también creativa, sin sobreponerse a otros lenguajes y dimensiones formativas. En realidad, se trata de un proceso interrelacional de la experiencia de escribir y leer con la de dibujar, imaginar, jugar y, desde luego, acceder a toda la riqueza de la literatura como expresión artística.

Esta discusión implica poner en tela de juicio la propia organización del currículum exclusivamente por disciplinas o áreas de conocimiento en la enseñanza primaria, en contraste con lo que en educación infantil se viene llamando «campos de experiencias». La separación de las experiencias de los niños en la escuela por áreas de conocimiento puede servir para orientar un programa de

aprendizaje, pero también puede restringir la integralidad de su formación y limitar la investigación y los tiempos de esta exploración.

Pensar de forma más amplia la experiencia de los niños en el mundo social implica también pensar en una educación más creativa, vivencial, participativa.

Estas tensiones no resultan solo de trabas administrativas o de las malas condiciones laborales de los educadores. Desde luego que sin buenas condiciones de trabajo un maestro no podrá avanzar en estos planteos, pero estas tensiones también son generadas por concepciones de lo que es

Asumir una pertenencia más amplia puede dar más valor a la vida cotidiana en el aprendizaje, fortaleciendo las relaciones, reforzando la acogida y la escucha, toda nuestra relación como seres humanos.

una escuela, de lo que es una escuela para niños, de currículum, y de cómo concebimos la infancia en los años iniciales de la enseñanza primaria. Recuerdo que, en una escuela que visité, una maestra comentó que la dirección o el equipo de gestores había instalado bebederos en el aula, porque los niños se la pasaban pidiendo permiso para salir a tomar agua, y pensaron que con un bebedero dentro del aula no tendrían necesidad de salir. Y le dije: «¿Pero ese movimiento no querrá decir algo? ¿No sería mejor detenerse a pensar por qué los chicos quieren salir tanto del aula?» Es el tipo de pregunta que siempre nos deberíamos hacer.

Ya se ha comparado la escuela a cárceles y hospitales. Creo que debemos pensarla como un taller o un jardín, inspirados en Froebel, como espacios de invención, de creatividad, como grandes centros culturales. Debemos buscar otras imágenes para la escuela que estén afinadas con lo que queremos para nuestros niños.

MARIA ESTELA: Es lo que comprobamos aquí. Esa reflexión se orientó primero a nosotras mismas, a cómo se dio nuestro propio aprendizaje. Remontamos nuestra historia desde el principio y tratamos de romper las barreras que estaban plantadas. Nos dimos cuenta de que íbamos contra la naturaleza del

niño, contra su forma de aprender, y nos preguntamos qué lo moviliza, qué no motiva. Pudimos ver entonces que la escuela poco a poco desalentaba al niño de seguir su afán genuino de conocimiento, al priorizar un modelo estándar de adulto homogeneizado.

RAQUEL: Profundizando un poco más la discusión sobre estas tensiones, ¿cómo las escuelas las trabajan? ¿Qué crean o inventan para lidiar con ellas?

LUCIANNY: En nuestra escuela, debemos lidiar con una tensión que todavía no abordamos aquí, que es la que se genera a raíz de las presiones y expectativas de los padres, que suelen exigir que se trabaje con actividades escritas, que los niños copien del pizarrón, pero ya no trabajamos así. Hemos reflexionado mucho sobre la manera en que los niños aprenden a escribir su propio nombre, y exploramos esa escritura en los elementos del entorno natural de la escuela, trazando letras en la arena y buscando reconocerlas en los árboles. Por ejemplo, en el parque, un chico, al reconocer la inicial de su nombre en las nervaduras de una hoja, gritó entusiasmado: «¡Uy, esta es la erre, la letra con que empieza mi nombre!»

Los padres siguen presionando para que les pasemos a sus hijos deberes en fichas fotocopiadas y que sus cuadernos se llenen de actividades escritas. Hemos buscado sensibilizar a las familias a través del diálogo, mostrándoles cómo los niños aprenden interactuando con su entorno, con los materiales de la naturaleza y con otros niños.

ZILENE: Yo suelo señalar que hemos logrado abrir los ojos hacia dos sujetos: la familia y el niño. Antes, la relación de la familia con la escuela se daba solo de puertas afuera, y hoy los padres vienen a tomarse un café con nosotros, y comemos juntos, charlamos. Con esta apertura, construimos un vínculo entre la familia y la escuela, generando la corresponsabilidad de todos los implicados en el proceso educativo de los niños.

La reunión de padres y responsables normalmente tiene carácter pedagógico o administrativo, pero la propuesta de la escuela nos da la libertad de repensar

este compromiso y darle otro sentido. En cierta ocasión, propusimos una asamblea de niños con el tema «La reunión de padres y responsables», preguntándoles qué entendían sobre ese momento, y a partir de sus relatos buscamos formas de llamar la atención de los padres sobre la importancia de que participaran en las reuniones de forma efectiva. Los niños sugirieron crear invitaciones en video, carteles y panfletos. Y no solo plantearon la idea, sino que fueron protagonistas de la construcción de esos materiales. Con lo cual, provocados por las invitaciones y la insistencia de los niños en casa, la participación de los padres creció notablemente.

LEVINDO: De hecho, la expectativa de las familias es un punto de fuerte tensión en la educación de los niños, tanto en la etapa Infantil como en la Primaria. Se trata de una marca preponderante de la cultura escolar que incide también sobre el papel del maestro. En el imaginario de las familias, la escuela suele ser representada por la hoja escrita, y esa idea de lo que sea una escuela está presente no solo en nuestra mirada, sino también, con mucha fuerza, en la mirada de las familias, que tienen como referencia la escuela en la que estudiaron. Si queremos alejarnos de ese imaginario en el que la escuela se resumía a copiar del pizarrón y llenar el cuaderno de escritos, debemos también ser muy competentes en la búsqueda de otras lógicas de registro, lo que se llama «documentación pedagógica», para que el proceso vivido por cada niño sea registrado en una memoria que muestre su trayecto.

No se pretende con esto condenar el lenguaje escrito ni proponer que el educador solo deba dejar que se manifieste de forma espontánea, como si fuera algo prohibido en la escuela. Exactamente lo contrario, debemos pensar en qué momentos es importante, asumiendo que el derecho al lenguaje escrito es indiscutible, que amplía el horizonte de ciudadanía de los niños. Y que la literatura infantil, tanto oral como escrita, también forma parte de la cultura de la infancia, y su acceso no se le puede privar a los niños.

La gran cuestión reside en romper con las lógicas mecánicas y empobrecidas de acceso a la cultura escrita, como si se tratara de un entrenamiento para la

vida adulta, dentro de aquella vieja concepción de la infancia que tratamos de superar. Esa mirada de entereza hacia el niño que buscamos construir nos ayuda a entender la necesidad de pensar una educación integral, y de esto nos hablaban las chicas de Manaos. Este debate, que es un campo de estudios en el que actúo, plantea la idea de integralidad de las dimensiones formativas, desde el acceso al uso social y legítimo de la cultura escrita hasta, por ejemplo, la dimensión ética del cuidado que debemos tener con los niños. No solo el cuidado en cuestiones de higiene y salud, sino el cuidado de considerar la escuela como parte de la red de protección social de los niños, del cuidado en la enseñanza básica.

Cuando hablo de hegemonía del lenguaje escrito, señalo que ese campo del conocimiento no puede ser una imposición y no debería asumir la centralidad que se le atribuye actualmente, que se conjuga con cierta idea acerca de qué es la escuela y qué debería ser una escuela para niños. Y es más: la experiencia y la imaginación –y quizás, en el caso de los niños, debamos hablar más de imaginación y menos de creatividad–, es decir, la experiencia de simbolizar en la infancia, es una forma fundamental que el niño tiene de proyectarse y arrojarse hacia adelante, de comprender valores y roles sociales, de comprender representaciones, de comprender lógicas, valores éticos y estéticos. Por lo tanto, la imaginación es central, y a menudo es restringida por el mecanicismo empobrecedor de las actividades ligadas al lenguaje, que limita la experiencia integral de la formación de los niños.

PABLO: De hecho, la escuela tradicional sigue estando muy marcada por una visión tecnicista. Con ello, el lenguaje escrito se vuelve árido de poesía, de creación, de posibilidades de transgresión. El idioma termina por perder su naturaleza viva, que se recrea con cada jerga, a cada palabra nueva, cada acento, rima, subversión de sentido... Creo que el mundo contemporáneo también promueve la prevalencia de algunos sentidos, que son estimulados y requeridos por los medios de comunicación, los *gadgets*, las formas virtuales de relación, el universo del consumo y el tener en detrimento del ser.

Necesitamos reeducarnos para los demás sentidos. Permitir que los niños y todos nos acerquemos, con respeto pero también con afecto; que podamos llorar, demostrar alegría, tristeza, miedo, rabia, dolor, deseo, transitar por las vicisitudes de la vida; reeducar el paladar y reservar tiempo para comer sin estar pendiente del celular o mirando la televisión; sentir el olor de las cosas; bailar y escuchar música; crear y disfrutar el arte. Todo esto abre espacio para lo nuevo e invita a la creatividad a transitar por nuestros deseos, pensamientos, sueños, acciones y relaciones.

LEVINDO: Otro punto que yo quisiera retomar es algo que se mencionó al principio de esta charla, que es la idea de la indagación de los niños, de la investigación con niños. Mucho de lo que se hace en las llamadas «escuelas democráticas» o «escuelas innovadoras» –en la Escola da Ponte, en las escuelas Bressol, o en las famosas experiencias italianas, como las de Reggio Emilia– es intentar operar dentro de esta lógica, aplicando la idea de que los niños indagan, tienen intereses, y que esos intereses pueden resultar en una investigación sistematizada. Por lo tanto, investigar, experimentar, construir preguntas sobre el mundo y responder esas preguntas es parte importante de la pedagogía participativa.

RAQUEL: Levindo, la investigación de los niños puede nacer y cobrar potencia en la escuela, pero es algo que resulta de múltiples relaciones que se establecen más allá del espacio escolar. Zilene ha mencionado este aspecto al comentar la participación de las familias, y Pablo ha señalado algunos desafíos contemporáneos que implican la educación en general. ¿Qué podrías agregar sobre este punto?

LEVINDO: Es muy importante que pensemos la relación de la escuela con su entorno, con su territorio. El aspecto social no está solo en el imaginario, la escuela se constituye históricamente como un simulacro de la realidad. Era muy común, por ejemplo, hacer en la escuela una maqueta del mundo, como un mundo pequeño. En cierta medida, es algo interesante para los niños pequeños –Walter Benjamin ya hablaba de esto, que los niños crean un mundo menor dentro de un mundo mayor–, pero la escuela no puede ser una simulación de lo que es el mundo; ella está en el mundo, debe estar integrada a ese mundo.

¿Cómo pensar el potencial educativo de otros espacios, de la ciudad, del barrio, de los patios? Creo que pensar cómo construir otras metáforas de la escuela es también pensar en la escuela sin muros, es pensar en una escuela que dialogue con su entorno, que integre otros saberes, otras lógicas, otros sujetos, con más artistas, más agentes culturales, con saberes tradicionales...

MARIA ESTELA: Precisamente, en nuestra experiencia de transformación nos planteamos una pregunta crucial: nosotros, como maestros, ¿debemos relacionarnos con el niño solo en la escuela? Asumir una pertenencia más amplia puede dar más valor a la vida cotidiana en el aprendizaje, fortaleciendo las relaciones, reforzando la acogida y la escucha, toda nuestra relación como seres humanos.

Con este cambio de actitud, se nos brinda la experiencia de ser invitadas a cumpleaños, bodas, fiestas de graduación... Y es un privilegio, un honor muy grande formar parte de la familia del niño. ¡Eso sí es educación para nosotras! No imponer barreras llenas de rótulos al adulto que se hace cargo del niño. ¡No! Buscamos la amistad del padre, de la madre, de quien asume ese papel. Esto es muy importante para la familia y para que el niño sea reconocido como ciudadano y sienta que tiene su propia identidad. Miramos con mucho respeto esta relación. Y de pronto ya es natural que un día estemos en un hospital, visitando al niño o algún familiar suyo, porque nos dicen: «Maestra, dese una vuelta por aquí, que la quiere ver.» Eso demuestra que podemos relacionarnos más allá de la escuela. ¿Acaso solo me pueden conocer un poquito porque soy la maestra? ¡Todo lo contrario! Cuando caminamos por la calle vamos charlando con los vecinos... o con gente que no es ni ha sido alumna nuestra pero que igual quiere acercarse, unirse, verse incluida en la comunidad.

PABLO: El relato de Maria Estela refuerza hermosamente lo que Levindo nos decía: que la escuela no puede ser una simulación del mundo, sino que debe asumirse como parte de él. Los estereotipos, las estructuras de clase, las relaciones étnico-raciales y de género, las influencias culturales y de consumo, las concepciones de éxito, los deseos de una sociedad más justa y más democrática, o más conservadora... todo esto está presente en la escuela, entre líneas,

actuando en lo dicho y no dicho. Por lo tanto, por más que la escuela pretenda construir una escenografía idílica apartada de la realidad social, lo real en su interior se hace con la materia de la vida, de las relaciones entre las personas, que involucran todos nuestros afectos, contradicciones, identificaciones, proyecciones y deseos.

Estamos de acuerdo en que el imaginario y la creatividad no están apartados de las demandas del vínculo social. Al fin y al cabo, no nacemos humanos, nos volvemos sujetos humanos en la relación con el Otro. En este sentido, la educación libertadora no es la que arroja al niño al vacío de sí mismo, de su individualidad egoica, sino la que lo invita a enlazar sus vínculos sociales, poniendo en valor sus deseos, sus formas de leer el mundo y de expresarse. Teniendo siempre en cuenta que existe Otro con sus derechos y deseos.

En este sentido, la escuela debe comprender la importancia de los contornos, de los bordes y límites de la colectividad y del espacio del otro. En una esfera, debe ejercer una autoridad responsable, que transmita seguridad a los niños, que les haga sentir que los educadores estamos a su lado para apoyarlos ante sus inseguridades y miedos. Pero a la vez, más allá del ejercicio de una autoridad responsable, como la que Paulo Freire defiende en su *Pedagogía de la autonomía*, debemos comprender la importancia de la transgresión. Siempre que sintamos la necesidad de fijar reglas, establecer pactos, rutinas, temporalidades, dispositivos... debemos tener en mente el importante papel creador de la transgresión. No es fácil encontrar la medida justa entre bordes y desbordes, pero debemos saber fascinarnos con el deseo transgresor de los niños, aun cuando necesitemos fijar límites. Es justamente esa fascinación por la transgresión, la comprensión de su papel inaugurador, lo que nos permite mediar la relación del niño con el mundo ficticio y simbólico, en una sana tensión entre las ventanas abiertas de la creatividad y el saber arropador construido históricamente por la sociedad.

Termino relatando una anécdota muy interesante. Ocurre que, en nuestra escuela, un grupo de niños de alrededor de seis años, andaban jugando a

escupirse. Los adultos, madres y padres, estaban molestos con ese movimiento, que les parecía una conducta socialmente condenable por la falta de respeto que implicaba. Entretanto los niños no dejaban de divertirse con su juego, que ya duraba unos cuantos días.

Padres y madres decidieron entonces conversar con la maestra y pedirle que tomara una actitud, porque muy pronto aquel juego «inocente» podría generar conflictos. La maestra, con mucha chispa e ingenio, accedió a sus ruegos y les dijo que luego les contaría cómo había resuelto la situación.

Al reunirse con los niños, conversaron sobre el juego de escupirse y escuchó sus opiniones. Al final del día, cuando las familias volvieron a buscarla, la maestra les relató que, tras discutir el asunto, habían llegado a un acuerdo, que estaba registrado en un cartel en la pared. Tomadas por la curiosidad, las familias se agolparon a leer el auspicioso acuerdo, que decía:

ESTÁ PERMITIDO ESCUPIRNOS LOS UNOS A LOS OTROS, CUANDO QUERAMOS.

Todas y todos, pasmados, interpelaron a la maestra, que les dijo:

— En la conversación que tuvimos, los chicos fueron unánimes al decir que el juego les gustaba y que no querían cortarlo. Así que decidí dejar que siguieran,



y a ustedes les pido que esperen unos días, a ver qué rumbo toma el asunto. Las familias, no muy conformes pero confiando en la maestra, esperaron día tras día el despliegue de la situación. Y los niños siguieron escupiéndose, escupiéndose, escupiéndose... mientras el acuerdo plasmado en el cartel se iba modificando a cada situación vivida y discutida. Transcurridos unos días:

Se puede escupir, ¡pero no en la cara!

Luego:

Se puede escupir solo en el los pies.

Después:

Se puede escupir solo en los pies y a la hora del patio.

...

Solo se puede escupir en los pies cuando el otro quiera.

Hasta que dejaron de escupirse.

Debemos permitir que los niños vivan sus propias experiencias, porque la experiencia no se transmite. Se crea.

Levindo Diniz Carvalho es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Investigador y docente del campo de los estudios sociales de la infancia y la educación, actúa especialmente en los temas Infancia y Cultura, Educación Integral, Ciudadanía y Pedagogías en la Infancia. Es miembro del grupo TEIA - Territorios, Educación Integral y Ciudadanía y del Núcleo de Investigaciones sobre Infancia y Educación Infantil. Actualmente desarrolla una investigación de postdoctorado junto a la Universidad Complutense de Madrid sobre el tema «Derechos del niño a la ciudad: Ciudadanía, participación y apropiación del espacio público». E-mail: levindodinizc@gmail.com.

Lucianny Thaís Freire Matias es educadora y pedagoga con estudios en la Universidad del Estado de Amazonas (UEA). Desarrolla un proyecto de investigación sobre la implementación de la educación integral en Manaus, con foco en la aplicación de esta concepción pedagógica en el CMEI Hermann Gmeiner. E-mail: luciannythais@gmail.com.

Maria Estela Nepomuceno dos Santos es pedagoga graduada por la UEA, cursando posgrado en Neuropsicopedagogía. Posee trece años de experiencia en Educación Infantil y Primaria en los años iniciales, junto a la red municipal de educación de Manaus. Actuó en el Programa de Aceleración del Aprendizaje, promovido por el Instituto Ayrton Senna en convenio con la Secretaría Municipal de Educación, y participó del grupo de estudios The Reggio Emilia Approach to Education. E-mail: estelanepomuceno@hotmail.com.

Pablo Martins Carneiro es psicoanalista, educador y pedagogo, graduado por el Instituto de Educación Superior de Brasilia (IESB). Especialista en desarrollo en la infancia y adolescencia, es coordinador pedagógico de la Asociación Pro-Educación “Vivendo e Aprendendo”, donde, desde hace dieciséis años, desarrolla proyectos de educación y procesos democráticos con niños y adolescentes. También actúa como psicoanalista en el colectivo Psicoanálisis en la Calle, ofreciendo escucha psicoanalítica gratuita en espacios de circulación pública de Brasilia. E-mail: pablulai@yahoo.com.br.

Wilma Dutra Lino es pedagoga y educadora, con veintitrés años de actuación junto a la Asociación Pro-Educación “Vivendo e Aprendendo”, donde desarrolla proyectos y talleres de expresión artística en la infancia. También fue coordinadora auxiliar y contribuye en la gestión escolar. E-mail: wilma.lino@vivendoeaprendendo.org.br.

Zilene Maia Trovão es pedagoga por la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), especialista en Gestión Escolar, cursa un posgrado en Neuropsicopedagogía. Integra el equipo de gobernanza del Programa Avanzado de Implementación de Políticas Públicas de Desarrollo de la Primera Infancia, que congrega a la Fundación Maria Cecilia Souto Vidigal, la Fundación Lemann, el Centro de Excelencia e Innovación en Políticas Educativas de la Fundación Getúlio Vargas (CEIPE/FGV) y el Teachers College de la Universidad Columbia, en alianza local con la Secretaría Municipal de Educación de Manaus. Su actuación como gestora fue reconocida por la RedSOLARE/Brasil, por promover la innovación y valorar y respetar la primera infancia. E-mail: zilenetr@gmail.com.

La tela de las emociones

Tairine Matzenbacher y Taís Russo

[volver al índice](#)

En medio del tejer cotidiano de la escuela “Amigos do Verde”, enlazado entre alumnos, maestros, padres, empleados y tantos otros seres que componen esta trama, una experiencia cobra relevancia en este momento, vivida por alumnos de primaria junto a sus maestros referentes: la Tela de las Emociones.

La propuesta nació dentro de un grupo de niños que atravesaba momentos de gran agitación, con frecuentes roces y peleas, que demostraban mucha dificultad para concentrarse en las propuestas colectivas. Pronto detectamos que, para que pudieran recobrar serenidad y atención, era necesario que los niños entraran en contacto con sus propios sentimientos y emociones.

El maestro referente del grupo, Maurício Neto, abrazó el desafío de elaborar dinámicas que les permitieran expresar concretamente sus estados emocionales. Con su bagaje de pedagogo y nutrido por una experiencia de cuatro años en la escuela, Maurício comprendió que debería crear un punto de partida que les sirviera a los niños como base fuerte sobre la cual pudieran construir esa sutil artesanía. Él mismo relata cómo ocurrió el destello:

me inspiré en un panel que había visto en un centro de atención médica, en el que se combinaban diversos elementos plásticos, y basado en esta idea les propuse a las alumnas y alumnos que usaran hilos, colores y materiales de la naturaleza para expresar lo que sentían. Los niños recibieron la propuesta con curiosidad. Muy pronto se pusieron a elegir los colores que representarían los sentimientos que deseaban imprimir en la instalación, y a medida que anudaban y cruzaban los hilos, los invité a expresar oralmente esos sentimientos. Durante el proceso, comprobé que el grupo se fue tranquilizando y concentrando, alejándose del conflicto inicial que había motivado la actividad y entrando en conexión profunda con sus sentimientos y emociones. El mismo grupo luego verbalizaría esta percepción al completar la actividad: los niños notaron de forma muy consciente el beneficio que la propuesta les proporcionaba, tanto que, a pedido de ellos, la repetimos otras veces.

La base era una especie de telaraña hecha de hilos blancos que ofrecía espacio para que los niños pintaran y agregaran nuevos hilos, de acuerdo con las vibraciones de cada

uno en aquel momento, propiciando la libre expresión y, sobre todo, la conexión con uno mismo y con el otro. Según la interpretación de Maurício, la disposición de los hilos y los movimientos de los niños al atarlos al entramado también funcionaban como una forma de expresión de sentimientos. Se podía observar que unos los amarraban con lazos y otros con nudos ciegos, en línea recta u ondulada, con puntas ceñidas o sueltas... Los niños también relataron que, durante la elaboración de la tela, le prestaron mucha atención a los colores con que pintaban los hilos, buscando los que estuvieran más acorde con las emociones que querían expresar y respetando que los demás pudieran dar otros matices y formas a su propio sentir, reconociendo que cada uno podía vivir la experiencia de forma diferente. Todas las manifestaciones fueron percibidas como un ejercicio artístico de libre exploración de materiales y, a la vez, como una forma de cobrar conciencia sobre las propias emociones, de exteriorizarlas y dialogar sobre ellas.

En este sentido, identificamos nuestra tela como un medio poderoso de expresión de los sentimientos y de aprendizaje sobre el yo, el otro y el nosotros. En su tejer, la creatividad se manifestó como un proceso en el que las indagaciones individuales y colectivas se entrelazan con los hilos de la empatía.

La adhesión de los niños a la propuesta fue inmediata. Dos alumnas participantes, de siete y ocho años, declararon haberse sentido más tranquilas y serenas tras realizar la actividad. Luego, el proceso dio margen a nuevas creaciones. «Tuvimos la idea de colgar en otra tela unos mensajes para alegrarle el día a otros. Entonces pasamos por las aulas a pedir mensajes para levantar el ánimo de las personas o para aumentar la alegría de los que ya están felices», dijo Pérola, alumna del 2º grado de la primaria. Taís, que siguió toda la dinámica no solo como coordinadora de la escuela, sino también como madre, complementa: «Fue muy especial ver cómo los chicos invitaban a las familias, los compañeros y los empleados a beneficiarse de los mensajes tejidos en esa tela de amor, complicidad, reflexión y cariño. Todo aquello había sido impulsado por algo propio del grupo, pero la trama benefició a todos los que pasaban por allí y se sintieron llamados.»

También las familias se involucraron con la tela. Como relata Jaqueline Maciel, madre de Valentina, alumna del 2º grado primario:

Una tarde, cuando fui a recoger a mi hija, ella y otros niños me invitaron a participar de una dinámica. Justo a la entrada de la escuela había como una gran telaraña con una cajita al pie, y los que allí estábamos, fuimos invitados a escoger un papel. Cada uno traía un mensaje que evocaba un sentimiento y nos estimulaba a reflexionar sobre algo profundo. Entonces me di cuenta de que esa dinámica que los niños habían creado se ligaba a otro momento, en el que habíamos sido invitados a expresar nuestros sentimientos escribiéndolos en un papel que luego colgábamos en una tela parecida, también hecha de hilos, que estaba instalada entre las ramas de un árbol. Los dos momentos fueron muy significativos para mí, porque en ambos se me invitaba –tras un día de trabajo y de enfrentar el tráfico de la ciudad y toda la (des)conexión– a detenerme a reflexionar y a dialogar con los niños sobre un sentimiento, sobre el mensaje que había elegido. Los ojos atentos de los niños, su escucha empática, la alegría que demostraban al acercarse a cada padre y cada madre, me hicieron ver con cuánta voluntad se había construido aquella dinámica. A partir de entonces tomamos la costumbre de, siempre que fuera posible, escoger juntas un sentimiento al entrar a la escuela, para que nos inspirara el día.

Esa tela, que recibió sus primeros hilos en 2018 pero que sigue siendo tejida a través de charlas y reflexiones compartidas tanto entre los niños como con entre las familias y educadores, ilustra bien cómo vivimos la creatividad en la “Amigos do Verde”: tratamos de que nutra los procesos de cada uno/a, y así les damos sentidos muy especiales a las experiencias que tenemos en la escuela. Entendemos que la creatividad está íntimamente ligada a la sensibilidad, a la emoción y al pulso de la vida y la conciencia.

Uno de los medios a través de los que sentimos ese pulso son las prácticas de auto(eco)conocimiento, desarrolladas diariamente con los niños, en varios encuentros que tenemos con las familias y también entre los empleados. Son actividades como danzas circulares, rondas de charlas, momentos de relajación con meditación, respiración, yoga, armonización colectiva. Entre estas prácticas también se incluyen juegos de concientización, ya sea con el «dado de los sentimientos» o usando cartas con frases sobre algunas virtudes y emociones que, sorteadas, nos ayudan a

reflexionar sobre nuestro presente; el mural de nuestro momento de vida, que recibe recortes, collages, pinturas y dibujos; o el intercambio de masajes y la creación de autorretratos. En fin, toda propuesta que provoque la conciencia y se refleje en la relación entre el yo, el otro, el nosotros y el medio.

Como explica Silvia Carneiro, fundadora y codirectora de la escuela,

la “Amigos do Verde”, en cuanto a la propuesta educativa, se basa en un paradigma sistémico, integral u holístico. [...] se considera imprescindible la coherencia entre la práctica, lo que todas las personas de esta comunidad escolar respiran en el día a día, con lo que la institución se propone, incluyendo su referencial teórico¹.

Es decir, tratamos de que los principios fundantes de la propuesta pedagógica impregnen la vida cotidiana de alumnos y maestros, sus relaciones y todas las actividades que desarrollan en la escuela. La Tela de las Emociones es una pequeña muestra muy significativa de esta totalidad.

Vivimos de forma práctica cada una de las propuestas y, con autonomía, les brindamos también a los/las alumnos/as momentos, situaciones, tiempos y espacios que favorezcan sus procesos creativos. En este sentido, ponemos mucho cuidado en contemplar y auxiliar a cada individuo en su proceso, valorando la riqueza de los caminos recorridos por cada ser y, sobre todo, de los aprendizajes vividos.

Silvia Carneiro entiende y señala que la creatividad no es algo externo, sino una fuerza viva presente en cada persona, que se realiza de forma cíclica, como en un pulso de vida, completando movimientos de reposo, expansión, reposo y contracción.

1. «Reflexões sobre o significado da escola Amigos do Verde na vida de pais, alunos e educadores». Tesina de maestría, PUCRS, 2006. Disponible en: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3765/1/388461.pdf>>.


En la Tela de las Emociones, se observa claramente ese ciclo vivo en sus cuatro momentos. Primero, el de reposo, cuando miramos hacia dentro de nosotros y de las situaciones que hemos vivido. Luego, con el empuje de la reflexión, expandimos los pensamientos, las acciones, y nos expresamos, sea a través del habla, de una construcción o de un gesto. Al ejercitar la conciencia, esta expansión prepara otro momento de reposo, en el que cada uno/a vuelve a observar con más atención sobre sí mismo, su entorno, sus pares, para que la contracción se complete y rescate los aprendizajes y transformaciones, dando inicio a un nuevo ciclo.

La comprensión del proceso creativo en estos cuatro estadios cíclicos se encuentra en la base de las propuestas que desarrollamos en nuestra escuela. Entendemos que la transformación ocurre cada día, interna y externamente, y los que formamos parte de todo este movimiento también sentimos la necesidad de expandir nuestras vivencias y experiencias, de involucrar a más gente en esta gran tela que es la "Amigos do Verde".



Nos es casual que Pérola y otros niños hayan sentido la necesidad de pasar por otros grupos a recoger mensajes y luego ofrecérselos en la entrada de la escuela, para que así todos pudieran sentirse parte de nuestro entramado, contagiados por la sensibilidad creativa que se cultiva en nuestro día a día.

La observación del contexto de este grupo de niños, sus movimientos de reposo y expansión dieron lugar a una práctica que a partir de un pequeño círculo reverberó por toda la escuela. Quisimos relatar esta dinámica por la potencia que ha representado para nuestra colectividad, al provocar reflexiones de alumnas y alumnos sobre lo que sentían y sobre qué podrían hacer para expresarlo y superar conflictos o



contrariedades. Creemos en una educación que pone en relieve la inteligencia emocional como parte de la formación integral de los seres humanos. A través de la tela de los sentimientos, observamos una expansión del aprendizaje de estos niños, en el sentido de ampliar su repertorio emocional, comprendiendo relaciones y sentimientos con empatía, de forma integrada con los procesos creativos.

En todo momento, buscamos ofrecer aquí las condiciones para que dichos procesos se desarrollen sin trabas, motivados por el espacio, las personas y los tiempos que nos permiten a todos –maestros, alumnos, padres y empleados– mirar las situaciones vividas de forma sensible y singular. Seguimos con atención los procesos de creación individuales y colectivos que se dan aquí, especialmente los trayectos que se dan en el tejido de nuestra convivencia diaria, y nos entusiasma percibir las conexiones que se forman en todas las dinámicas.

Entendemos que la creatividad está íntimamente ligada a la sensibilidad, a la emoción y al pulso de la vida y la conciencia.

No nos atenemos al producto de las prácticas, tampoco nos limitamos a técnicas o a algún modelo creativo. Aquí la creatividad es sentida como algo presente en todo momento, en una ronda de charlas, en la solución de algún conflicto, en los juegos entre las lianas, en la construcción de una fogata, entre tantos otros momentos que dejan fluir el sentimiento de forma natural y espontánea. Por momentos también se generan producciones, construcciones, como fue el caso de la Tela de las Emociones, pero aún en ese caso centramos la atención en los procesos vividos durante la actividad. Nos alejamos así de cualquier perspectiva reduccionista que pretenda contemplar apenas el producto y ampliamos nuestra mirada para comprender y valorar el recorrido de cada persona, los cambios experimentados, los lazos que se construyen, acogiendo la diversidad y respetando las peculiaridades y la riqueza inherentes a cada individuo.

Los educadores y educadoras, así como los demás empleados de la escuela, tanto administrativos como colaboradores, disfrutaban igualmente del sentimiento de creación en reuniones pedagógicas y seminarios. Las reuniones se realizan una vez por

semana, y los seminarios, al principio y al final de año escolar, y al cierre del primer semestre. En estas ocasiones, el equipo también se nutre de actividades y vivencias de auto(eco)conocimiento, muchas de las cuales incluyen también a padres, madres, profesionales del área y amigos, además de los propios niños. Todos tienen entonces la oportunidad de alimentar su ser creativo, conectándose con sentimientos y emociones y dejando aflorar su sensibilidad.

Y así, tejiendo nuestro quehacer con y para los/las alumnos/as, sentimos reverberar los procesos creativos en maestras y maestros, en empleados/as, abarcando diversas dimensiones, de forma realmente significativa a través de cada persona. Se trata de un pulso de vida en el que, a través del tiempo, del espacio y de la autonomía, sentimos y vivimos la creatividad y todos los procesos que involucra, formando una grande tela, uniendo cabos y tejiendo historias y procesos individuales y colectivos.

Tairine Matzenbacher es licenciada en Pedagogía, con especialización en Educación Infantil, por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabaja desde la conclusión del Curso Normal como maestra en la escuela "Amigos do Verde" y, paralelamente, como voluntaria en diversos proyectos. E-mail: tairine.matzen@gmail.com.

Tais Brasil Russo es pedagoga, licenciada por la UFRGS, con especialización en Educación Infantil por la misma universidad. Trabaja en la escuela "Amigos do Verde" desde 2004, primero como maestra de Educación Infantil y luego en la Primaria. En 2012 se hizo cargo de la coordinación pedagógica de la escuela, en 2016 asumió su codirección y en 2019, su dirección pedagógica. E-mail: tais@amigosdoverde.com.br.

Ancla con alas

*Enzo Nicolau, Luana Fonseca, Mariana Reis,
Mariana Santino y Sofia Reis*

Una mañana de diciembre de 2018, en la biblioteca del Proyecto “Âncora” (municipio de Cotia, Gran San Pablo), cinco estudiantes de esta escuela comunitaria fueron invitados a explorar el tema de la creatividad desde un punto de vista personal, relatando experiencias de reinención y descubrimiento. Recogemos en este texto-collage un poco de aquella charla y sus revelaciones.

Me llamo Enzo, tengo quince años, ingresé al “Âncora” hace menos de dos años. Para mí, estudiar siempre fue muy importante, porque me encanta aprender, y por motivos personales que trataré de explicar. Es que, desde los primordios de Enzo, en mi época más inocente, yo quería aprenderlo *todo*, porque veía que había personas que necesitaban cosas y no había forma de ayudarlas si yo no entendía qué les pasaba. Como cuando alguien se lastima y no sabes qué hacer para auxiliar, porque no eres médico y puedes darle un remedio equivocado o curar la herida sin el debido cuidado. Y ver que el otro sigue ahí, sufriendo, tampoco ayuda a encontrar una solución. O como cuando alguien necesita apoyo emocional y no sabes qué decir, porque tus palabras pueden tanto mejorar la situación como también empeorarla.

Por eso, desde chico quería saber más y más, para poder ayudar a la gente cuando lo necesitara. Soñaba con ser el único humano omnisciente, y así poder acercarme a quien fuera y decirle con autoridad y seguridad: «Oye, puedes contar conmigo porque entiendo del tema.»

Cuando fui creciendo, me di cuenta de que no hay manera de ser omnisciente, pero igual seguí soñando con entender lo máximo posible de todo aquello que *quería* saber. Sin embargo, poco antes de ingresar al “Âncora”, ya estaba a punto de abandonar esa idea, porque, cuando algo me interesaba y me ponía a preguntar, siempre me decían: «¡No! Esto es materia para el próximo año.» Lo que me obligaba a esperar un año por algo que me interesaba *ahora*. ¡Esperar un año para que me explicaran rápidamente el tema en media clase, y listo, a otra cosa! Era muy frustrante. La verdad es que me daban ganas de sentarme con un maestro a conversar durante días sobre el tema, ¿entiendes? Y eso por lo visto era imposible. Parecía que todo conspiraba contra mí, obligándome a esperar hasta el día que algo de lo que aprendía pudiera quizás ser útil, en vez de buscar directamente su utilidad e investigarla.

Y entonces, de la nada, cuando estaba más desanimado de la vida, mi mamá me dijo que me había apuntado en esta escuela –en secreto, sin contárselo a nadie– y que habían aceptado la matrícula. Yo ni sabía que existía el “Âncora”. Fue ella quien se enteró del proyecto navegando en Facebook, y le pareció interesante. Lo hizo todo por su cuenta, creo que ni siquiera mi papá se había enterado. Simplemente me apuntó y se dijo «quién sabe...».

Entonces, a mitad de año, ingresé al “Âncora”. Dejé todo y me vine. Y aquí recobré las esperanzas, porque al fin logré aprender a aprender, ¿sabes? Esta frase fue muy importante para mí, me la dijo un tutor de la escuela con quien conversábamos mucho. Porque aquí te dan cierta libertad, pero eso no quita el hecho de que es una escuela. Yo trataba de entenderlo y me preguntaba: «¿Esto es realmente una escuela? Es todo tan distinto, nadie me viene a explicar las cosas, soy yo quien las busco.» Y fue cuando aquel tutor me

dijo La Frase: «Aquí no aprendes materias. Aprendes a aprender.» Sugerentemente, la escuela me enseña a hacer lo que más me gusta. Y aquí entiendes que para aprender no hace falta estar dentro de una escuela. Puedes estar en el autobús, en tu casa, puedes estar en el metro, donde sea, en una conversación sin compromiso. ¡Te das cuenta de que todo es educación! Y esto se enlazó con algo que mi papá me decía cuando yo andaba más desanimado con la escuela y con ganas de dejar de estudiar. Él me decía algo como: «Perdona, pero nunca dejarás de estudiar. La vida es una escuela. No es en la escuela donde uno aprende o estudia, es en la vida. Así que nunca dejarás de aprender, nunca dejarás de estudiar.» Y aquí logré entender que, de hecho, en mi vida puedo saber *todo* lo que quiera. Al fin volví a creer en esto. ¡Y lo afirmo con certeza en mis palabras!

Yo soy Sofia, tengo trece años. Mientras lo escuchaba a Enzo, me quedé pensando en algo que haya sido muy importante para mí, y me acordé de mis garabatos.

Es que cuando estaba en la escuela tradicional, antes del “Âncora”, me la pasaba garabateando al margen de la página, y los profesores odiaban que lo hiciera, porque

Aquí entiendes que para aprender no hace falta estar dentro de una escuela. Puedes estar en el autobús, en tu casa, puedes estar en el metro, donde sea, en una conversación sin compromiso. ¡Te das cuenta de que todo es educación!

les parecía que estropeaba el cuaderno y que yo no les prestaba atención. Pero en realidad yo garabateaba porque me resulta difícil prestar atención a lo que alguien me dice si lo miro directamente. Por eso me pongo a hacer otras cosas, y entonces el otro cree que no lo escucho, pero las hago justamente para poder escucharlo mejor. Y los maestros de antes no lo entendían. Cuando vine al "Âncora", algo que muy pronto aprendí a hacer, que todos aprendemos aquí, es llevar el acta de las reuniones, y mientras la apuntaba yo hacía mis garabatos, pero no le molestaba a nadie. Y así yo lograba pensar y a la vez registrar lo que me pasaba. Si estaba en un momento de desánimo, digamos, dibujaba unas espirales, y cada momento mío tenía una forma... Con rabia, por ejemplo, garabateaba triángulos, ¿entiendes? Dejar salir esos garabatos me ayudó mucho, tanto a desarrollar mi dibujo como a desatarme y hablar en las reuniones, cuando tenía algo que decir.

Más adelante, el año pasado, participé de un proyecto con la NASA. Era un programa que reunió a gente de varias escuelas: del "Âncora"; de una escuela pública llamada "Perimetral", que está en la *favela* de Paraisópolis, y de un colegio particular, el Dante Alighieri. Nos juntamos en grupos, y cada grupo propuso un experimento que se llevaría a la Estación Espacial. El mío estuvo entre los seleccionados, era una prueba para ver cómo el cemento reacciona combinado con el bioplástico que se fabrica a partir del bagazo de caña de azúcar. Esto porque el plástico retiene la radiación, y si se comprueba que aguanta bien la fuerte radiación del espacio podrá usarse en protecciones. Así que llevaron el experimento a la Estación Espacial y lo tuvieron un mes por allá, y ahora, la semana que viene, vamos a un laboratorio de Física de la USP [Universidad de San Pablo] a ver los resultados.

Se hizo bastante ruido alrededor de ese proyecto, y la gente me pregunta si creo que haber participado de ese experimento va a influir en lo que pienso hacer más adelante. Pero no: por más que me gusten las ciencias, no es lo que quiero seguir como carrera, ni ingeniería o algo por el estilo. Sigo con mis dibujos... Quiero ser escritora.

Yo soy Mariana Santino, tengo dieciséis años. Me pareció importante eso que dijo Enzo, que la educación no está solo en la escuela, sino también en la vida, en la calle, en los encuentros, en cada cosa que haces y te transforma. Una experiencia que me

movilizó mucho, que me cambió la vida, fue una exposición que visité el año pasado [2017], en el SESC Pinheiros¹, de un artista llamado Emory Douglas, que formaba parte de los Panteras Negras.

Aquellas imágenes fueron tan impactantes para mí que me abrieron los ojos hacia mi propia piel, y entonces me pude fijar en lo que siempre tuve conmigo y no veía: que soy negra. Y ese descubrimiento me hizo entender mucho sobre mi identidad, me ayudó a encontrar respuestas y hacer nuevas preguntas. También provocó un conflicto, que me parece importante, porque en casa empecé a discutir el tema con mi mamá, ella insistiendo que yo soy blanca y yo tratando de hacerle ver que somos negras. La discusión va lejos, y está bien, porque yo sé la fuerza de este hallazgo.

También las actividades del "Âncora" ligadas a este tema, que son muchas, se me hicieron como más intensas, cobraron para mí un significado más profundo. Sé que este es un proceso que recién empieza y tengo mucho camino por delante, pero todo esto me hace más fuerte.

Yo también me llamo Mariana, Mariana Reis, soy hermana de Sofia, tengo quince años. Aunque todos creen que soy la menor... Bueno, yo soy del teatro, empecé con teatro porque mi mamá es actriz, así que seguí por el camino del teatro desde chica, en casa, en la escuela, tomando clases. Pero a mí también me gusta bailar y me fui encontrando en la danza. Siempre bailé, pero todo muy suelto, sin practicar, sin técnica ni nada. Hasta que un día, al llegar a una clase de teatro, después de haberme cambiado de un curso a otro, al entrar vi que todos estaban... *bailando*. Y me dije, «qué raro ¿esto no debería ser una clase de teatro?» Me quedé mirando, me pareció hermoso, pero sin entender muy bien de qué iba la cosa. Y entonces la profesora me explicó que hay técnicas de teatro que también incluyen la danza, y que es importante bailar en el teatro. Y fue increíble de pronto entender que podía juntar las cosas, que no existían aquellas barreras. Luego me enteré de que también en la

1. Uno de los centros culturales de la red que mantiene el Servicio Social del Comercio, instalado en el barrio de Pinheiros, San Pablo. (N. T.)

danza se puede trabajar el teatro, que se encuentran por los dos lados. Podrá parecer algo pequeño, pero para mí fue todo un descubrimiento, porque reunió dos partes de lo que yo era, dos cosas que me encantaba hacer pero que andaban separadas.

Hay también una experiencia muy loca que está pasando ahora, pero voy a dejar que Luana la cuente.

Me llamo Luana, tengo quince años. Nací en Río de Janeiro y el año pasado me mudé a San Pablo para estudiar en el "Âncora". Mi mamá siempre puso un foco muy fuerte en la educación y siempre hizo de todo para que yo y mis hermanos estudiáramos en los mejores colegios allá en Río. Pero yo nunca me había sentido como formando parte de la escuela. Tuve siempre muchos amigos, me gustaban los profesores y los profesores también me querían, pero igual, durante todo el tiempo que estudié allá, nunca tuve muchas ganas de hacer nada.

Cuando me vine, no viví solo un cambio de escuela, sino también una mudanza de estado. Yo era una de esas personas que pensaba que jamás vendría a vivir a San Pablo, tan lejos de la playa -y todavía lloro por la falta que me hace-, pero vine, ingresé al "Âncora" y no tuve ni siquiera que adaptarme, porque en realidad mis dificultades de adaptación las vivía en la escuela anterior. Cuando ingresé, sentí como si hubiera llegado a mi lugar. Yo ya sabía básicamente que aquí, si tienes una idea, puedes hacer prácticamente lo que quieras. Un punto en que el "Âncora" me ayudó mucho fue a sentirme en mí, ¿entiendes? Aquí se dio el momento en el que me dije «quiero hacer tal cosa, y la voy a hacer».

Y es cuando entra la experiencia que Mariana comentó. Ocurre que al principio de este año, las dos empezamos a conversar sobre la facultad, que pronto el "Âncora" se termina y tendremos que dar un rumbo a nuestras vidas. ¿Y entonces qué? Porque ¿de qué sirve librarse de una escuela tradicional y luego entrar a una facultad que es igual a aquella escuela? Y entonces nos dijimos: «A ver, si aquí logramos hacer todo lo que queremos, ¿por qué no llevar esta actitud hacia afuera y montar una facultad, una universidad?» Luego nos preguntamos qué queríamos encontrar en esa facultad, cómo sería esa Universidad Libre -que fue como la llamamos al

principio, cuando la idea todavía no tenía nombre-. Y entonces entendimos que no podría estar atada a un lugar físico, porque un lugar fijo ya no atendería a todos, no podría atender a la gente con problemas sociales, ni a los que viven lejos, en lugares sin transporte... Por eso pensamos que una salida sería crear una plataforma.

A partir de ahí, empezamos a buscar a personas que pudieran ayudarnos a desarrollar el proyecto, y ya hay un montón de gente ayudándonos. También empezamos a hacer cursos... Asistimos a uno con Eda, del CIEJA Campo Limpo, para conocer mejor la experiencia de allá, y en ese curso conocimos a una mujer que se está moviendo para traer a Brasil a Manish Jain, un educador indio. Ese tipo dirige una universidad libre en India y, cuando se enteró de nuestro proyecto, nos invitó a participar de un congreso. ¡Y viajamos a India! Eso fue hace un par de meses, en octubre.

El problema es que, cuando nos invitaron, faltaban solo dos meses para el congreso y no teníamos el dinero para viajar. ¡Fue muy loco! Tuvimos que rebuscárnosla, organizamos cenas, exposiciones, fuimos a pedir donaciones a empresas. Y en cada encuentro fuimos explicando nuestro proyecto, por qué era tan importante que fuéramos al congreso, qué pensábamos hacer a la vuelta...

En fin, si hay algo que me marcó mucho fue precisamente esa actitud de decirse «adelante, que puedes lograr lo que te propongas». ¡Y así llegas adónde quieras ir!



¡Hey!

Enzo Nicolau

*Soy un imbécil y un genio,
Soy delincuente y del gremio,
Soy un sabio que no sabe nada,
Soy una ola y el agua estancada.*

*Soy un sádico muy pacifista,
Odio herirme, pero soy masoquista,
Soy feliz con lo mío y soy suicida,
Soy un muerto, pero tengo mi vida.*

*Yo soy todos y no soy nadie,
Soy estudiante, pero ya soy alguien,
Soy un ser pensante de mente vacía,
Soy un muchacho y también una chica.*

*Soy fallado y soy perfecto,
No hago nada, pero tengo lo hecho,
Soy hiperactivo, aunque perezoso,
Soy paciente y ansioso.*

*Soy un santo y un pecador,
Soy ser terrestre y volador,
Soy pesimista y soñador,
Soy la anestesia y el mismo dolor.*

*Soy desgraciado, pero un tipo con suerte,
Soy la vida tras la muerte,
Soy flacucho y soy refuerte,
Un gordinflón que se respete.*

*Yo soy así y no se me da nada,
Soy esa pesadilla más soñada.
Yo soy el cambio, así que nunca cambiaré.
Odio la violencia, pero aún me vengaré.*

*Aunque tú quieras aceptarlo o no,
Así soy yo, admiración.
Detesto serlo, pero igual me encanta,
Soy feliz con un nudo en la garganta.*

*Yo soy un dios mortal,
Un dios de fuego en la escarcha infernal.
Soy un dios sin brillo alguno,
Un dios sin luna, un humano como uno.*

Cierra los ojos e imagina en qué parte de tu cuerpo la creatividad se manifiesta. ¿Has imaginado solo una parte?



[Clickea aquí](#) y reflexiona con la provocación de Rosane Almeida, del Instituto Bricante, sobre la integralidad del cuerpo en los procesos creativos.



4. LA FUERZA DE LAS CULTURAS Y LA MEMORIA



Educación multicultural: Por los caminos de una Pedagogía de la Fiesta

Renata Falleti, Robson Max y Rosângela Souza

Hay pueblos cuyo modo de conocer y darse a conocer se basa principalmente en imágenes, dotadas de un gran poder de producir sentidos, sensaciones y conocimiento. Es el caso especial de las etnias indígenas y africanas que integran la matriz multicultural brasileña: su modo de pensar está atravesado por metáforas y analogías que componen sus mitos, su epistemología y su filosofía. Como señala Saturnino de la Torre, autor que nos inspira en buena parte de estas reflexiones, las metáforas y analogías son imágenes mentales que «expanden la imaginación, la conexión y la interacción entre los elementos, además de ayudar a comprender la globalidad de lo que se quiere comunicar» (2016, p. 16). Aunque sean un recurso universal, se sitúan en el tiempo y en el espacio; son creadas y constituyen elementos organizadores de cada cultura. Cuantas más facetas de referencias culturales tenga el prisma del conocimiento, más grande será su repertorio imaginario y creativo.

Nuestra opción por construir un texto entreverado de metáforas tiene directamente que ver con el principio de nacimiento de la Escuela Pluricultural “Odé Kayodê”, que se está «enraizando en el terreno de una educación transformadora», para decirlo con las palabras del mismo De la Torre.

Tomamos aquí la idea de raíz en dos sentidos: primero, el de la ancestralidad, principio civilizador africano importante para comprender el presente, en el que reconocemos lo que somos a través de los que nos precedieron, para luego, sobre esta base, perseguir y construir el futuro que deseamos. Buscamos una comprensión del mundo con esta mirada y desde una perspectiva que asume el contexto cultural no como límite, sino como referencia. Es la raíz que explica y sustenta el presente, que impulsa y asegura el porvenir, lo que ha de brotar, florecer y fructificar.

El segundo sentido tiene que ver con el conocimiento, con las bases teóricas que dilucidan y fundamentan la propuesta de educación pluricultural de la “Odé Kayodê” y que siguen arraigándose. Bajo esta perspectiva, contar la historia de esta escuela significa reconocer sus raíces, su ancestralidad y las búsquedas por una epistemología que explica y sostiene su práctica pedagógica. A la vez, nos lleva a retomar el terreno donde sus propuestas se están cultivando. Porque, como dice De la Torre,

en *Dialogando con la creatividad*, «el amor y la creatividad son como árboles frutales. Solo producen riqueza si se los cultiva» (2005, p. 10).

La semilla de la Escuela Pluricultural “Odé Kayodê” empezó a germinar en 1995, en el terreno fértil y creador de sueños del Espacio Cultural “Vila Esperança”, situado entre un río y cerros rocosos. “Vila Esperança” había sido fundada en 1991 con el objetivo de trabajar arte, cultura y educación en ámbitos populares. Empezamos con actividades complementarias de alfabetización, ciudadanía y juegos con grupos de niños de seis años de tres escuelas públicas del municipio de Goiás, en encuentros quincenales. El año siguiente, nos acercamos a la Escuela Estadual Dom Abel, en una alianza que se fue ramificando hasta que llegamos a atender a estudiantes de tres grados. Seguimos así por casi una década, como una rama, una extensión del sistema de educación estadual y municipal, lo que nos brindaba poca autonomía.

En 2004, la Escuela Pluricultural “Odé Kayodê” brotó como institución autorizada y reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura y, en 2005, empezó a funcionar en modalidad particular con características comunitarias, por lo tanto, de forma gratuita. A partir de entonces, las raíces de la propuesta pluricultural pudieron ahondarse, primero nutridas por la intuición de que la formación de la identidad y la autoestima del niño anteceden a todos los demás aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

En “Vila Esperança”, el trabajo con la historia y la cultura bajo la perspectiva del multiculturalismo ya estaba presente en las actividades de la asociación desde mucho antes que las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 incluyeran en el currículum oficial de la Educación Primaria y Secundaria las temáticas de «Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana» e «Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena», respectivamente.

La propuesta pluricultural resulta, por lo tanto, más que de una preocupación conceptual, de un compromiso ético-político también con la historia de este territorio y con el pueblo que lo creó. Estamos en una ciudad que se construyó sobre tierras indígenas con mano de obra negra esclavizada, y donde se sigue masacrando a la juventud afrodescendiente. Por eso levantamos esta escuela.

Aquí es preciso señalar las teorías que nos nutrieron en el proceso de crecimiento, enraizamiento y expansión. En este sentido, el concepto de multiculturalismo crítico define bien la perspectiva de “Odé Kayodê”, tal como lo expone Peter McLaren:

El multiculturalismo crítico entiende la representación de raza, clase, género como el resultado de luchas sociales más amplias alrededor de signos y significaciones, [...] haciendo énfasis en la tarea central de transformar las relaciones sociales, culturales e institucionales en las que se generan los significados (p. 123).

Desde su fundación, esta escuela ha investigado y tratado de comprender, en su labor cotidiana de educación, cómo la cultura puede de hecho positivar las diferencias e identidades, y a la vez transformar las relaciones sociales, sobre todo las que se basan en la desigualdad y la opresión.

En esta búsqueda, abraza la posición que así resumen Graça dos Santos Costa y Camila Costa de Carvalho, al profundizar el concepto de multiculturalismo crítico:

Esta concepción de multiculturalismo –implicada en el combate contra la desigualdad– enfatiza un debate dialógico que trasciende en mucho el de la tolerancia entre las diferentes culturas, y busca ante todo romper con la lógica de la *celebración* entre las culturas, alejándose del aspecto descriptivo de la diversidad y proponiendo políticas de acciones culturalmente comprometidas.

Así, el multiculturalismo crítico no se limita a pensar el espacio geopolítico en el que viven las diferentes culturas, sino que busca exponer los mecanismos de legitimación que establecen y aseguran prejuicios, discriminaciones y racismo. *La finalidad del multiculturalismo es dar voz a los grupos socialmente oprimidos, afirmando identidades plurales en nombre de una justicia social comprometida con la liberación y la emancipación de personas y grupos, y de toda la sociedad* (p. 84, énfasis nuestro).

Otra mirada imprescindible para la relación respetuosa con el otro, y sobre todo con las diferencias del otro, es la que hace énfasis en la comunicación entre las culturas, denominada interculturalidad crítica, que, según Vera Maria Candau, trata de

cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, religiosos, entre otros. [...] la interculturalidad se orienta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y que sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias, entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a los que han sido históricamente rebajados (p. 244).

El terreno del diálogo abierto a la diversidad de referencias culturales y el compromiso con la educación que transforma y lucha contra las diversas formas de racismo, prejuicio y desigualdad han hecho florecer la "Odé Kayodê". Algo que se concreta en la concepción y organización de una fiesta, como por ejemplo la Fiesta de los Abuelos. En esta ocasión nos reunimos en círculo a conversar sobre los elementos fundamentales del año vigente e invitamos a las familias a participar de la planificación de la fiesta, de las elecciones y aportes necesarios para su realización. Con los niños, la ronda se centra en la investigación sobre su propia identidad, en entrevistas con los abuelos y la socialización de las informaciones recogidas. En este momento también se dedican a construir un árbol genealógico y a definir el formato y los contenidos que se registrarán en el álbum de su propia historia, discutidos por cada grupo. Durante este proceso, nacen poemas, textos, melodías, canciones, regalos que los niños elaboran para el gran día de homenajear a los abuelos, nuestros ancestros más cercanos. En la fiesta, se comparte la producción de todo un ciclo, y se tiende la mesa cuyo plato fuerte es el afecto.

Sin embargo, tratamos de cultivar los buenos frutos con sumo cuidado, porque esta es una institución viva y dinámica que pretende verse reflejada en su relación con la totalidad que la rodea. No siempre el contexto es favorable a un cultivo próspero; también se dan condiciones adversas, que requieren más atención y el abono fértil de la esperanza.

En la coyuntura actual, de cambios acelerados y nuevos problemas planteados por y a nuestra sociedad, es el movimiento de crear/recrear-en-actividad lo que posibilita pensar la educación como espacios/tiempos de *quehacer*, como expresa de forma tan bella Paulo Freire en su poema «Canción Obvia» (1971):

Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vana.
Por eso, mientras te espero,
trabajaré los campos y conversaré con la gente;
Sudaré mi cuerpo, que el sol quemará;
mis manos encallecerán;
mis pies aprenderán los misterios de los caminos;
mis oídos oirán mejor;
mis ojos verán lo que antes no veían,
mientras esperaré por ti.
No te esperaré en pura espera
porque mi tiempo de esperar
es un tiempo de quehacer.

Una educación cultivada en el terreno de la esperanza lleva en su germen un movimiento creativo, transformador; y es esto lo que explica la coexistencia de la “Odé Kayodê” en medio del conjunto de instituciones tradicionales y hegemónicas que siempre prevalecieron en la ciudad de Goiás. La escuela, su supervivencia y la capacidad de resistir pueden considerarse, en sí mismas, un movimiento constante de creatividad. En este sentido,

la creatividad empieza a ser comprendida como una cualidad no exclusiva de los individuos, sino también de las organizaciones, comunidades, pueblos y culturas. La creatividad, dentro de un paradigma de la complejidad y de la interacción sociocultural, es una potencia que aflora en el lugar en el que se dan las condiciones y climas apropiados para que broten ideas nuevas sin temor de ser rechazadas. Al contrario, que sean valoradas como gérmenes de transformaciones. Esto porque es cada vez más evidente que la persona y el ambiente, el contexto organizativo, no son realidades independientes, sino complementarias (De la Torre & Violant, 2016, p. 21.)

Hablar de creatividad en el Espacio Cultural “Vila Esperança” y en la Escuela Pluricultural “Odé Kayodê” significa ante todo remontar a nuestros puntos de origen.

Nuestra piedra fundamental es la diversidad identitaria, la inmensa riqueza de pueblos y culturas, especialmente las que formaron al pueblo brasileño. Desde el principio orientamos nuestra mirada y nuestro corazón a aprender freireanamente a leer nuestras culturas y aprender con nuestros mayores indígenas y negros, que reivindicamos como maestros y referentes.

Esta mirada y esta elección fueron siendo afinadas por las familias de trabajadores negros y de ascendencia indígena presentes en el territorio donde “Vila Esperança” echó raíces. Lavanderas del río Vermelho, prostitutas, campesinos sin tierra, empleadas domésticas, vendedores y artesanos habitantes de los arrabales de Goiás, casi zona rural por aquel entonces, se configuraron como maestros de sabiduría y denuncia para el grupo de militantes sociales y educadores que se reunían para los *mutirões de farinha*¹, alfabetización, teatro, celebraciones y encuentros de discusión sobre derechos humanos.

Para nosotros, como institución de educación –como escuela–, asumir los elementos culturales como un contenido curricular, como proyecto de estudios y vivencias es asumir «oficialmente» lo que de muchas maneras es borrado, discriminado y desvalorizado históricamente.

Abordar cuestiones como diferencia e igualdad ha tenido importancia fundamental en el desarrollo de nuestro proyecto político de educación y en la afirmación de nuestro compromiso ético de formación del niño brasileño, para que ya desde la primera infancia se entiendan las diferencias como elemento de identidad, como riqueza, y no lo contrario. Por esta razón, las discusiones acerca de igualdad y diferencia marcan el trabajo pedagógico de la escuela “Odé Kayodê”.

Según Boaventura de Sousa Santos, con quien estamos de acuerdo cuando sostiene que no se debe discutir la cultura fuera de su contexto histórico, es preciso discutir la igualdad y la diferencia más allá de los discursos oficiales y hegemónicos. «Tenemos

1. Labor comunitaria de cosecha de la yuca y preparación de la harina que se obtiene de esta raíz. (N. T.)

derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos rebaja; y tenemos derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracteriza» (2006, p. 316). También, como afirma Vera Maria Candau:

La Educación Intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve procesos sistemáticos de diálogo entre diversos sujetos –individuales y colectivos–, saberes y prácticas en la perspectiva de la afirmación de la justicia –socioeconómica, política, cognitiva y cultural–, así como de la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y de la democratización de la sociedad, a través de políticas que articulan derechos de la igualdad y de la diferencia (p. 1).

A partir de esta premisa, el énfasis en las diferencias se extiende hacia los diferentes conocimientos y modos de ser y de conocer, sin jerarquización, considerando aquí, de acuerdo con De la Torre (2016), la *ecología de saberes*, la *educación ecosistémica* y la *interdisciplinariedad* como principios de una educación creativa. Nace de allí el destello de lo que consideramos la *Pedagogía de la Fiesta*.

Festejar es un talento «natural» de nuestra gente. Cultivamos, alentamos, valoramos y reverenciamos ese talento. Para nosotros, como institución de educación –como escuela–, asumir los elementos culturales como un contenido curricular, como proyecto de estudios y vivencias es asumir «oficialmente» lo que de muchas maneras es borrado, discriminado y desvalorizado históricamente. La fiesta es una celebración de la creatividad, de las diferencias personales y grupales, de gustos y talentos, de los modos de hacer y de saber. La fiesta es el conjunto, el punto de intersección entre el proceso de desarrollo, el aprendizaje y la celebración de las conquistas, de los objetivos alcanzados. Revela la complejidad de la vida y solo se puede manifestar como parte de ella, en una relación dialógica. En la *Pedagogía de la Fiesta*, tal como en el paradigma educativo ecosistémico, según Maria Cândida Moraes:

Las interacciones que ocurren en los organismos vivos son siempre interacciones cognitivas, construidas en el propio fluir de la vida. Es en este flujo que, mediante acciones y reacciones, modelamos nuestro mundo y somos por él modelados

y, a partir de esta relación estructural, sujeto y mundo emergen juntos [...]. Así, creemos que el paradigma educativo ecosistémico podrá ayudarnos a tomar conciencia de que nuestras relaciones fundamentales con la vida, con la naturaleza, con el otro y con el cosmos dependen también de nuestra manera de conocer, de pensar y de aprender; dependen de nuestras representaciones internas y de sus respectivos valores que se revelan en nuestras acciones. En fin, dependen de nuestra manera de ser y de estar en el mundo (p. 23).

La fiesta también es un resultado, cuando todas las subjetividades y también todo el empirismo se vuelven visibles, saboreables, palpables, en un despliegue de colores, gustos, movimientos y toques. Pero su importancia más grande quizás esté en el «proceso», en el *cómo* y el *cuándo*, en el recorrido. Es en el camino que el viaje se realiza, no tanto en la partida, no tanto en la llegada, como dice Guimarães Rosa. El proceso colectivo, en que cada individuo es llamado a participar, contribuir, confrontar, enfrentar, dialogar, cambiar, analizar y sintetizar, es el lugar de la educación. Para percibir la riqueza de la diversidad y el gusto que brinda, es preciso mantener una postura respetuosa frente al otro. El respeto genera confianza y aceptación. Este es un terreno fértil para que la creatividad crezca pujante. Como enseñan De la Torre y Violant:

Trabajar desde este prisma es resaltar el valor educativo del trabajo, bajo las teorías y principios en creatividad. Así, desarrollar capacidades creativas implica desarrollar capacidades actitudinales y habilidades que permitan ser flexibles a las nuevas e inesperadas situaciones, abiertas a los cambios, originales, ingeniosas; intuitivas y sensibles al entorno, de forma individual y grupal; que permitan ser independientes y con iniciativa (2016, p. 22).

Una escuela que ayuda a cada persona a preparar su propio terreno, solo y acompañado, individual y colectivamente, aliando la afectividad al aprendizaje y posibilitando un *sentipensar* de los contenidos ante las situaciones del mundo. *Sentipensar*, es un término creado por De la Torre, que

indica el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento [...], es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a

partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar (2013, p. 4).

“Odé Kayodê” está polinizando su experiencia de educación pluricultural y puede colaborar de manera transformadora para formar una sociedad creativa y diversa, empezando por sus niños, adolescentes, jóvenes, educadores/as y comunidad. Una sociedad creativa, que busca y encuentra soluciones, crea salidas y es capaz de construir escaleras y puentes.

Renata Tavares de Brito Falleti es profesora del Instituto Federal de Goiás (IFG) y maestra colaboradora de la Escuela Pluricultural “Odé Kayodê”. Licenciada en Pedagogía, posee especialización en Psicopedagogía y Docencia Universitaria por la Universidad Estadual de Goiás (UEG) y especialización en Educación de Jóvenes y Adultos por la Universidad Federal de Goiás (UFG). E-mail: renaesperanca@hotmail.com.

Robson Max de Oliveira Souza es fundador y presidente de la Asociación Espacio Cultural “Vila Esperança”. Actor, arte-educador y militante social desde la juventud, se graduó en Antropología por la Pontificia Universidad Católica de Goiás (PUC-GO) y obtuvo su maestría en Antropología Social por la UFG. E-mail: vila.esperanca@yahoo.com.br.

Rosângela Magda de Oliveira Souza, más conocida como «tia Rô», es licenciada en Pedagogía por la Universidad Estadual de Goiás, con posgrado en Calidad en Educación Básica y Educación Infantil. Además de directora de la Escuela Pluricultural “Odé Kayodê”, es profesora del sistema estatal de educación de Goiás, junto a la Sala de Lectura del Centro de Enseñanza en Período Integral Dom Abel, Goiânia. E-mail: rosangelamagdao@gmail.com.

Referencias bibliográficas

- Candau, Vera Maria (2012). «Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos». *Educação & Sociedade*, v. 33, pp. 235-250. Accesible en <[http:// www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf)>.
- Costa, Graça dos Santos & Carvalho, Camila Costa de (2016). «Inovações curriculares no cenário atual: representações de professores sobre a inclusão do multiculturalismo no currículo». In Graça dos Santos Costa et al. (comp.). *Inovação e educação: formação docente e experiências criativas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016, pp. 83-104.
- De la Torre, Saturnino (2005). *Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. San Pablo: Madras.
- _____ (2013). *Dossier de Lecturas: Creatividad, Educación y Complejidad*. La Paz: EMI - Curso de Doctorado en Educación con enfoque en la complejidad y la investigación transdisciplinar.
- _____ & Violant, Verónica (2016). «O movimento das escolas criativas: enraizando no terreno de uma educação transformadora». In Graça dos Santos Costa et al. (comp.). *Inovação e educação: formação docente e experiências criativas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, pp. 15-34.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. San Pablo: Editora UNESP.
- McLaren, Peter (1997). *Multiculturalismo crítico*. San Pablo: Cortez.
- Moraes, Maria Cândida (2004). «Além da aprendizagem: um paradigma para a vida». In _____ & De la Torre, Saturnino (comp.). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencontrar a educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 19-25.
- Santos, Boaventura de Sousa (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: enero, 1999.
- _____ (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. San Pablo: Cortez.

En la escuela tengo mil líos: Cuerpos y voces de una educación intercultural

Priscila Dias

Te digo, man, que no hay lugar que odiara más.
No entendía una mierda de tanto blablablá.
La profesora hablaba y hablaba y pretendía
que yo me interesara por una realidad que no es la mía.

Thiago Elniño, Sant y KMKZ

Soy una educadora negra brasileña de los suburbios de San Pablo, hija de emigrantes del Nordeste de Brasil. Mi madre y mi padre, gente sabia y culta, jamás dominaron la palabra escrita. Su cultura es la de la voz, de la palabra dicha, de los relatos de vida y las lecciones ancestrales. Esta es también mi cultura, a la que se le sobrepuso otra, la que encierran los libros. A diferencia de mis padres, entré al mundo letrado que también forma parte de mí: soy profesora de historia e investigo el racismo en la educación.

Crecí y me formé entre ambos mundos -uno impregnado de oralidades; el otro, por la letra impresa-. Durante toda mi infancia y adolescencia, el diálogo entre estas dos culturas se dio muchas veces de forma conflictiva. Mi formación y mi identidad se constituyeron sobre el terreno negociado entre redes de saberes orales y de saberes letrados. Pese a haber vivido las dos culturas, tomando las palabras de Eric Havelock, no como «sistemas de pensamiento rivales, sino como [ondulaciones entre lenguajes simbólicos y] un lenguaje conceptual» (p. 13), hubo un lugar en el que las tensiones entre estos modos culturales de ser, entender y expresarse resultó especialmente difícil: la escuela.

Cabe señalar que el colegio donde estudié, en sí, era excelente, de filiación constructivista, «abierto», como quien dice. Cultivábamos una huerta, esquilábamos ovejas, les dábamos de comer a patos, tortugas, peces, pajaritos, ordeñábamos una vaca... Aprendí mucho en aquellos años escolares; por ejemplo, que el aprendizaje también está en el hacer, en la acción. Por otra parte, allí aprendí que el silencio ante el racismo y mis tradiciones y costumbres borraba mi identidad y mi pertenencia al mundo. Estaba en la escuela, pero culturalmente no formaba parte de ella. Estar en un ambiente donde una debe adecuarse a modos ajenos, portándose como el otro se porta, obligada a probar su propio valor y mostrarse todo el tiempo pulcra y cortés es

una mutilación psíquica, moral, social y cultural. De esta experiencia nació una rabia y un dolor que creció conmigo y que solo mucho más tarde alcancé a comprender.

Tal comprensión se dio, en parte, en el encuentro con la teoría. Las preguntas que fueron surgiendo dentro de mí durante mis años de formación básica me animaron a estudiar Historia. Creía que en esta carrera quizás podría comprender el sentido de mis sentimientos encontrados. Al ingresar a la universidad, sin embargo, mi afán por encontrar respuestas a mis inquietudes juveniles fue sofocada bajo avalanchas de textos y más textos que nunca las respondían. Al tercer año, yo era prácticamente una moribunda en la universidad. Todo lo que había leído hasta aquel momento me desorientaba. El giro ocurrió cuando llegué al único semestre de la carrera en el que el currículum contemplaba estudios sobre culturas africanas y toda la parafernalia afrobrasileña. Ese enclave estaba allí, perdido en medio de ocho semestres, para cumplir con la ley 10.639/2003, que determina que las escuelas deben incluir en sus currículums fundamentos de historias y culturas africanas e indígenas. Fue entonces que, por primera vez, me pude encontrar en la Historia. Tal como bell hooks,

llegué a la teoría porque estaba herida -el dolor en mi interior era tan intenso que no podía seguir viva-. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender -captar lo que sucedía a mi alrededor y en mi interior-. [...] Entonces encontré en la teoría un lugar de curación (p. 83).

Cuando leí estas palabras, me eché a llorar, porque venían de un lugar idéntico al mío, hablaban del mismo dolor: de la cloaca a cielo abierto, de las luciérnagas bajo la luna llena, de la falta de agua, del samba noche adentro, del abandono del poder público, de las casuchas de madera, de los bailes animados a acordeón y tecno chungo, de la basura por todas partes, de la ronda alrededor del fuego, de la violencia, del callejón de escaleras, de los perros abandonados, de las bolitas y los barriletes, de los chiquilines corriendo de un lado a otro, de saltar la soga en la calle, de la desesperación y la camaradería.

Si la teoría me curó, fue sobre todo porque me puso en contacto con la propuesta decolonial. Al desplazar a Europa del centro del mundo y considerar los procesos

históricos y valores civilizatorios más allá del legado de ese continente, me ofreció también una perspectiva reveladora del mundo escolar. Comprendí, con Muniz Sodré, que «el colonialismo –o, como algunos prefieren, la “colonialidad”– se traduce aún hoy en la persistencia del primado del Uno absoluto sobre el pluralismo cultural, especialmente en las ideologías que confluyen en insistencias educativas a través de textos canónicos» (p. 22).

Comprendí, con pensadores como José de Sousa Lopes, Edileuza Penha de Souza e István Mészáros, que la razón occidental sostiene la crisis de la educación moderna, porque, con una visión unidimensional y autorreferente, limita nuestras capacidades de aprehender lo diferente en la infinidad de tensas zonas de contacto intercultural.

Con las herramientas de la teoría decolonial, comprendí que el discurso de la escolarización occidental, bajo el ropaje de la modernidad, la civilización y el progreso, conformó una educación centrada en principios y prácticas de la razón colonial europea. Ese monocultivo del saber cimienta prejuicios contra pueblos indígenas y afroascendientes¹ que siguen muy activos en la enseñanza brasileña, dominada por la ignorancia de sus historias y culturas.

Mi encuentro con la teoría, sin embargo, es solo mitad de la historia. Fue en la práctica que mi doble y dolorosa pertenencia se convirtió en impulso de transformación. La experiencia de aprender sin significar me orientó hacia el aula con fuerte voluntad de hacer las cosas de otro modo. Por lo pronto, sabía que como profesora no podría perpetuar el vacío que yo misma había sentido en la escuela ni alimentar el sentimiento de extranjería que también

1. Opto deliberadamente por el concepto de ascendencia, por asumir una perspectiva cultural, y no sociobiológica, que se ciñe a la idea de descendencia e implica utilizar el término «afrodescendiente». Ascendencia es lo que emerge, lo que escapa y rompe la norma. La concepción afroascendiente fisura la lógica euro-occidental y propicia reelaboraciones culturales de las diásporas.



me había recargado a lo largo de mi formación universitaria. Entendí que debería buscar un cambio de práctica y de postura en cómo se enseña y en qué se enseña.

Consciente de que la educación no es algo neutro, que se maneja sobre un sistema de privilegios y recompensas, no podría enseñar para adecuar. Esta convicción luego sería reforzada por un detalle para nada irrelevante: asumí la docencia en la red oficial de educación del estado de San Pablo, en una escuela periférica de las más problemáticas. Y precisamente por tratarse de un espacio que concentra las penurias del abandono y por (des)atender a un público en su mayoría afroascendiente y de familias de emigrados, aquella escuela fue el ámbito ideal para llevar a cabo una experiencia que resultaría crucial para mí, como educadora, como investigadora y como persona: los Círculos Narrativos.

Mi objetivo al proponer los Círculos era sondear y tantear expresiones entre lo oral y lo escrito en el ámbito escolar. Su dinámica se resume básicamente a transformar las clases en momentos de diálogo, abriendo espacio para el intercambio de ideas y reflexiones en las que todos puedan hablar y escuchar a sus pares con libertad. En el fondo, se trata de una invitación a que los estudiantes, pensando críticamente sobre la escuela, asuman el lugar de sujetos críticos y coautores de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, tuve ante todo que romper por completo con la figura del profesor que amenaza, reprime, calla, coloniza cuerpos y espíritus, que aquellos alumnos estaban acostumbrados a identificar en sus educadores.

En nuestros primeros encuentros formando una ronda, comprendimos que el simple hecho de organizarlos ya significaba «desorganizar» espacios instituidos en la dinámica escolar. Elegimos la formación en círculo para que pudiéramos vernos y ser vistos mientras hablábamos y escuchábamos. Los encuentros eran siempre de participación voluntaria, y muy pronto quedó claro que los estudiantes más asiduos y participantes eran precisamente los que se tildaban de «alumnos problema», a menudo inculcados por crear desorden y romper reglas.

Empezamos intercambiando relatos sobre nuestras vidas, contándonos dónde nacimos, cómo llegamos adonde estamos, de dónde vinieron nuestros mayores, qué

nos gusta hacer fuera de la escuela, qué música nos gusta bailar, qué películas nos emocionan, cuál es nuestro color preferido... Esos encuentros, que llamamos «lluvia de palabras», eran muy dinámicos, alegres, entreverados de risas. En ese contexto, haber charlado con los estudiantes de igual a igual, como una narradora más de la ronda, resultó ser un gesto clave. Al hablar de mis sentimientos, de mis familiares, del barrio donde crecí, de mi cuerpo y también de mi relación con la lectura y la escritura, se me abrieron las puertas de un mundo al que solo pude acceder al compartir mi difícil trayectoria de mujer negra entre fronteras.

Las declaraciones de unos y otros revelan el deseo de que la escuela sea lo contrario de lo que es: un espacio de encuentro, reconocimiento e intercambio auténticos, no de segregación y humillación

En los encuentros siguientes, invité a los alumnos a relatar sus vivencias dentro del espacio escolar y a comentar su relación con la escritura y la lectura. Si en la «lluvia de palabras» la conversación había sido fluida, viva, ahora las voces se fueron desinflando hasta casi apagarse en murmullos. Pero lo que los adolescentes expresaron en esas ocasiones, con su testimonio doloroso, tenía una carga inusual de verdad y contundencia. Sus «grafías vocales», rezumantes de insatisfacción con la escuela y los profesores, denuncian la desconexión del currículum con la vida, la falta de escucha, la tensión con las reglas y tareas escolares, vistas como carentes de sentido, y un profundo desaliento con relación al mundo letrado. Rescato entre sus testimonios algunos que condensan bien la extrañeza y la conciencia de aquellos jóvenes:

¿Cómo un lugar adonde vienes a aprender puede hacerte sentir bruto? ¿Si estamos aquí para aprender, por qué nos sentimos brutos? No deberíamos sentirnos así, sino mejor con nosotros mismos, con lo que sabemos. Pero nada de lo que sabemos importa aquí. Quieren quitarnos nuestra conciencia, nuestra cultura, porque nuestra cultura es de la calle y la escuela la rechaza. Solo le importa lo suyo, ¡y los demás que se jodan! (H., 14 años)

Yo no leo nada. Les tengo odio a las letras, pero compongo *rap*. A veces, cuando el asunto me gusta, hago el trabajo que me piden. Pero en realidad imprimo

todo directamente de internet, ni lo leo, porque sé que los profesores tampoco lo leen. [...] Cuando estaba en tercero, la maestra nos mandaba a copiar de un libro. ¿Para qué copiar, si ya está en el libro? Mi mamá me dice que debo respetar a los profesores. Yo solo respeto a los que me tienen algún respeto. (P.A., 15 años)

Nunca me gustó la escuela. Desde chico, vengo por obligación. Un día le pregunté a la profesora de Lengua por qué no nos enseñaba a rimar. [...] ¿Sabes lo que me contestó? Que podía enseñarle a dar clases después que terminara la facultad, que me callara y prestara atención. ¿Cómo un profesor puede mandarte a callar así, delante de todos? La mandé a tomar por culo, y me suspendieron por una semana. Por poco no me expulsaron, pero a ella no le pasó nada. Lo que veo aquí en la escuela es un montón de cuerpos tristes, como muertos. Creo que deberíamos bailar, comer, jugar. ¡Pero aquí no se puede nada más que estudiar! ¿Por qué no podemos estudiar bailando y cantando? O dibujando... ¡iqué sé yo! (O., 17 años)

Profe, si la escuela no me gusta es porque yo no le gusto a la escuela. Antes les daba los buenos días a los profesores, y algunos respondían, otros no. Trataba de ser educada, porque mi mamá siempre me dio educación, pero los profesores... La escuela nos trata como si fuéramos basura, entonces yo trato a la escuela igual. La escuela para mí es una basura. (B., 16 años)

Yo ni me acuerdo lo que aprendí en cuarto grado, ni en quinto, ni en sexto. Si no lo recuerdo, es porque no lo aprendí. Acá tienes que aprender un montón



de cosas, ¿y para qué? Lo que la escuela me enseña no tiene nada que ver con nada... Yo soy negra, y hasta el día de hoy lo único que sabía de mis antepasados es que eran esclavos y mandingueros. A veces me da vergüenza eso, no por ser negra, sino por esas historias que cuentan... (J., 15 años)

La escuela es como una cárcel. Cuando fui a visitar a mi hermano a la cárcel, me dije: «carajo, es igualita a la escuela; tiene rejas, inspector, director, hora de intervalo, uno no puede entrar y salir cuando quiere, está obligado a quedarse ahí dentro.» No creo que la escuela de los ricos sea así. (O. 17 años)

Los cuestionamientos planteados por los estudiantes en los Círculos se extendieron en conversaciones con sus familiares, y muchas de estas preguntas se repitieron: ¿Por qué la escuela ignora la cultura de sus alumnos? ¿Para qué se empeña en enseñar lo que no les interesa y de una forma que los abrumba? Las declaraciones de unos y otros revelan el deseo de que la escuela sea lo contrario de lo que es: un espacio de encuentro, reconocimiento e intercambio auténticos, no de segregación y humillación; un lugar de creación y expansión de las personas, no un escenario de opresión y mutilación cultural.

La experiencia de los Círculos Narrativos alimentó mis prácticas educativas dentro y fuera del aula. Los alumnos que no habían participado de aquellos encuentros pronto se pusieron a preguntar: «¿Por qué no son así todas las clases?» Ellos me provocaron a reconocer que la manera de enseñar debe cambiar. A través de los Círculos Narrativos, coincidí con hooks, cuando afirma que «los estudiantes están ansiosos por romper las barreras del saber. Quieren rendirse a la maravilla de reaprender y aprender formas del saber que vayan contra la corriente» (p. 63).

He enfrentado y sigo enfrentando mucha resistencia institucional para asumir una postura pedagógica descentrada del poder-saber jerárquico. Como también señala hooks, «de hecho, los profesores que tratan de institucionalizar prácticas pedagógicas progresistas corren el riesgo de atraer críticas que buscan desacreditarlos» (p. 189). Recuerdo una reunión de profesores en la que una colega se me acercó y se presentó así: «Hola, ¿eres tú la que no da clases? ¿Que se la pasa bromeando con

los alumnos?» Turbada ante semejante agresión, tuve que hacer un gran esfuerzo interior para comprender que, desde la perspectiva de aquella profesora, una clase se limita a pizarrón, tiza e información, y por lo tanto era una excelente noticia ver que, dentro de su concepción de educación, yo no «daba clases». De hecho, no las doy, las construyo día a día con los alumnos.

En mi práctica cotidiana como educadora, compruebo que el monocultivo del saber es el telón de fondo de la violencia que no deja de crecer dentro de las escuelas frecuentadas por jóvenes económicamente pobres o de familias de emigrantes o inmigrantes. Reconozco, con otros investigadores, que esa cultura única está en la base de los altos índices de deserción escolar.

Veo también que, felizmente, surgen aquí y allí propuestas pedagógicas que buscan salidas para esa trampa, defendiendo la necesidad de descentralizar el saber más allá de la cultura letrada y apuntando caminos hacia una educación intercultural, en contenido y forma –como, por ejemplo, la «Pedagogía de las Encrucijadas», de Luiz Rufino-. También recibo con satisfacción noticias de algunas escuelas por todo Brasil empeñadas en ser creativas, democráticas, libertarias, transformadoras... Pero sigo preguntándome, como mis compañeras y compañeros de los Círculos Narrativos: ¿Por qué?! ¿Por qué la educación que se les ofrece a quienes más la necesitan sigue siendo, en su mayoría, una máquina de segregación y genocidio cultural? Mi experiencia me asegura que la educación puede, de hecho, ser un espacio de pertenencia, de afirmación y expansión de identidades, de liberación de cuerpos, mentes y espíritus.

Priscila Dias Carlos, hija de *Dona* Maria y José Carlos, madre de Kadu y Madalena, es historiadora, licenciada por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUC-SP), con maestría en Historia Social en la misma universidad. Posee experiencia en investigación de campo, gestión, supervisión técnica e intervenciones en prácticas socioeducativas; investigación cualitativa con poblaciones en situación de extrema vulnerabilidad social y encuestas censales junto a personas en situación de calle. Profesora invitada en el posgrado de la Universidad Castelo Branco (Unicastelo), en las asignaturas Historia del Negro en Brasil y Tópicos Avanzados en Estudios Posgraduados. Es profesora titular de los sistemas estatal y municipal de educación de San Pablo, en grupos de primaria y secundaria, en modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Integra el grupo de investigación Centro de Estudios Culturales Africanos y de la Diáspora CECAFRO/PUC/SP. E-mail: pdepris@gmail.com.

Referencias bibliográficas

- Havelock, Eric (1996). *A musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente*. Trad. de Maria Leonor Santa Bárbara. Lisboa: Gradiva.
- Hooks, Bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. de Marcelo B. Cipolla. San Pablo: Martins Fontes.
- Rufino, Luiz (2017). *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*. Tesis de Doctorado en Educación. UFRJ.
- Sodré, Muniz (2012). *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.

Un hilo al filo de la memoria: El CIEJA Campo Limpo y su línea de tiempo

Eda Luiz, Diego Elias, Karen Carreiro y Paola Russano

Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos de Campo Limpo. Así se llama nuestra escuela, CIEJA-CL para los íntimos. Está en una calle de los suburbios de San Pablo, al sur, en el límite de los barrios de Capão Redondo, Jardim São Luís y Jardim Ângela -una zona que hasta no hace mucho gozaba de la triste fama de ostentar el récord mundial de violencia urbana-.

Por fuera, el edificio sorprende la mirada de quienes nos visitan por primera vez. La fachada angosta y cierto aire de casa de barrio no cuadran con la imagen que se suele tener de una escuela pública paulista. Muy pronto los oídos también se asombran, porque aquí no se escucha la malhadada sirena que iguala los paisajes sonoros de colegios, fábricas y prisiones, sino el canto de pájaros, e incluso de un gallo. Los portones abiertos y sin guardias también dan a ver que no se trata de una institución privada.

El CIEJA-CL es no solo una escuela pública municipal con más de veinte años de historia, sino también cuna y hogar de innovaciones pedagógicas que lo alzaron como ejemplo de éxito en educación integral, democrática e inclusiva. Aquí no hay pupitres individuales, sino mesas colectivas; no hay grados, sino módulos a los que alumnas y alumnos se incorporan según las habilidades ya adquiridas; no hay horarios rígidos, sino una amplia opción de turnos por los que cada estudiante puede moverse de acuerdo con el tiempo que disponga; no hay una grilla de asignaturas, sino grandes áreas de conocimiento que se entremezclan; no hay contenidos impuestos, sino temas generadores y situaciones-problema elegidas de forma democrática.

Y, sobre todo, no hay barreras para quienes quieran estudiar aquí. Todas y todos son recibidos de brazos abiertos. Basta tener más de quince años y no haber completado la secundaria. Adolescentes que dejaron la escuela, amas de casa buscando ampliar sus conocimientos -a veces a escondidas de su marido-, trabajadores o jubilados que quieren completar los estudios, menores cumpliendo medidas socioeducativas, alumnos con discapacidad, dependientes químicos...

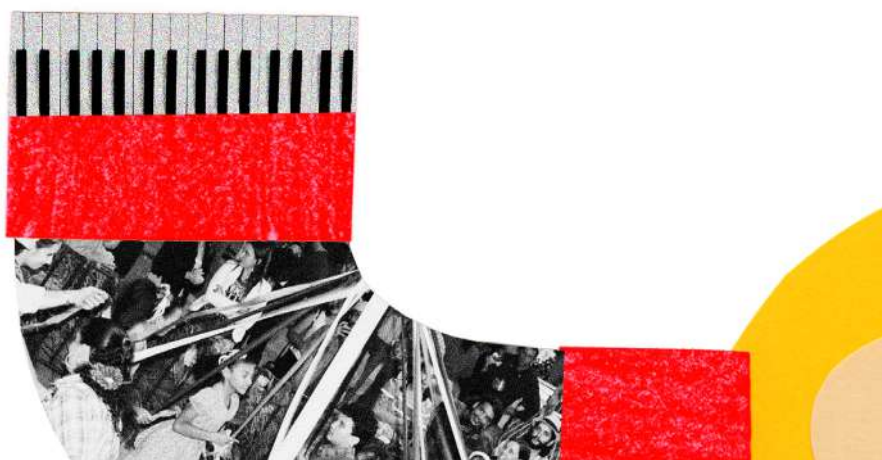
Sin falsa modestia, más que cualquier premio o reconocimiento académico, lo que más nos orgullece es ver que estas personas aman el CIEJA-CL y que la comunidad

en que se inserta lo ve como un polo de referencia. Un lugar que, sin dejar de ser una escuela, es percibido también como un centro cultural que refuerza el sentido de pertenencia, un espacio de encuentros que tiene el don de abrir tiempos a intercambios auténticos.

El CIEJA-CL no es un caso aparte en San Pablo; ya que hay en la ciudad otras instituciones donde las semillas de Paulo Freire también germinaron, como son las escuelas municipales de educación primaria Desembargador Amorim Lima y Campos Salles y las de educación infantil “Chácara Sonho Azul” y Nelson Mandela, para mencionar las más antiguas. Pero la historia de cada una sí que es singular: caminos que nacen de situaciones y comunidades diferentes, que enfrentan obstáculos que nunca son idénticos.

En mayo de 2018, precisamente cuando celebrábamos los veinte años de existencia de la escuela, vivimos un importante momento de reflexión sobre nuestra trayectoria. En esa ocasión, además del vigésimo aniversario, que justificó tomar la historia del CIEJA-CL como tema generador anual, nos preparábamos para completar el cambio de directivo, cerrando un ciclo de transición en el que Doña Eda fue gradualmente delegando las decisiones a su sucesor, Diego Elías, a medida que este se adaptaba a las responsabilidades de la función.

Durante ese proceso, Diego detectó la necesidad de reforzar la memoria colectiva para poder encarar el futuro con conciencia del pasado. Entendió que era particularmente importante rescatar las primeras etapas del CIEJA-CL, ya lejanas en el tiempo y con pocos testigos directos en la comunidad escolar, porque en aquellos



momentos se habían afirmado los principios y estrategias que permitieron superar los desafíos del camino, que no fueron pocos.

Con esto en mente, invitó a dos profesoras recién llegadas –Karen Carreiro, de artes, y Paola Russano, que se había hecho cargo de la Sala de la Libertad¹– a elaborar una línea de tiempo que resumiera la historia de la escuela.

Karen y Paola, con la mirada fascinada de quienes iban descubriendo las mil facetas del CIEJA-CL, tenían conciencia de que aquel espacio tan acogedor, con tanto poder de transformar la vida de la gente, era también sumamente complejo. Como respuesta al desafío lanzado, elaboraron un plan que relacionaba los siguientes objetivos:

- Rescatar fechas y hechos históricos;
- Reconstruir la trayectoria del CIEJA-CL de forma cronológica y permanente;
- Fortalecer la identidad de la escuela a través de sus conquistas;
- Auxiliar a estudiantes, educadores, empleados y visitantes a comprender la trayectoria de la institución de forma directa;
- Contextualizar símbolos presentes en el predio;
- Constituir la línea de tiempo como registro;
- Componer de forma complementaria e ilustrativa la celebración de los veinte años del CIEJA-CL;
- Involucrar a los alumnos en actividades fuera de clase.

Y luego se lanzaron a tirar del hilo de la memoria. Empezaron por recoger el testimonio de profesores, empleados y líderes de la comunidad con más tiempo de casa. Luego, ante la enorme cantidad de informaciones que estos relatos aportaron, las dos educadoras definieron cuatro ejes para orientar su selección: 1) historia de la estructuración del CIEJA como programa; 2) fundamentación teórica de valores,

1. «Libertad» es la tercera agrupación del primer ciclo de alfabetización en el CIEJA-CL, después de «Acogida» y «Confianza». Es allí donde los alumnos construyen las estrategias de lectura y producción textual.

3) simbologías en la construcción del espacio físico; 4) actividades permanentes y eventos destacados. Dedicaron entonces un mes a hilar la línea colectiva y transportarla al muro.

Tras largas discusiones con los profesores y empleados veteranos, entre ellos Doña Eda, para decidir qué acontecimientos se representarían allí y de muchas manos a la obra, también de alumnos, la línea quedó lista. Fue presentada el 10 de mayo de 2018 en medio de la fiesta, celebrada con el canto que las dos realizadoras animaron:

*Memoria se hace en la historia,
relatos del conocer.
De los hechos brotan las vidas
de mujeres y hombres.
Nuevo amanecer.*

*De un sueño de muchos nació
lo que hoy es un mar.
Reflejando la historia, creció
y se hizo navegar.*

(«Estação popular», de Maria de Jesus S. Matos y Madalena Monteiro)

Hoy, transcurrido un año, aquí está la línea mural decorando nuestro comedor, con los hitos históricos adosados sobre botones-año que se suceden en curvo zigzag alrededor del nombre de la escuela, escrito en colores terrosos con formas evocativas de artes indígenas y africanas. Allí se reconocen hallazgos, aliados, realizaciones, desafíos, y cada uno invita a desplegar las grandes narrativas que son la savia cultural del CIEJA-CL. Los últimos eventos que la Línea de Tiempo registra son, precisamente, su propia confección y las festividades del vigésimo aniversario de la escuela.

La importancia de esta acción va mucho más allá de su fruto visible. Durante el proceso, la comunidad escolar fue sensibilizada sobre la necesidad de documentar su propia historia, comprendiendo en la práctica que la rememoración colectiva es algo tan importante como placentero. Y las propias realizadoras se vieron transformadas por la experiencia, al profundizar su percepción de que el CIEJA-CL solo llegó a ser lo que es gracias a la lucha solidaria de mucha gente, a la constante urdidura de

principios y posturas que conforman la fuerza de su colectivo. Sin darse cuenta, tal entrañamiento contribuyó a convertirlas en personas clave para sostener el espíritu y los valores del CIEJA-CL en la transición que luego se completaría.

La transformación personal probada por las dos coautoras de la Línea de Tiempo puso en escena una dinámica recurrente en nuestra escuela: todos los educadores son estimulados a adoptar una postura de creación activa. Para aclimatar a la cultura del CIEJA-CL a los profesores y empleados recién llegados, presentamos, en la semana reservada a la planificación al principio de cada año, una retrospectiva de las actividades de la escuela, mostramos videos, explicamos qué ocurrió antes. Dejamos claro que aquí se ofrecen muchas posibilidades de acción, que nuestra colectividad no solo está abierta a nuevas ideas y proyectos, sino que los necesita, y que cabe a cada cual asumirse como profesor-creador.

A veces, esta invitación asusta, sobre todo a quienes antes trabajaron en escuelas que recompensan la obediencia a comandos y frenan el impulso de atreverse. Como es más que comprensible, a estas personas no les resulta fácil crear coraje para crear. Por otra parte, es imprescindible que quien se incorpora a la comunidad del CIEJA-CL entienda el alcance de la libertad que aquí se cultiva, porque los caminos de acción y expresión que despliega demandan implicación, compromiso, entrega y mucho trabajo. Tratamos, por lo tanto, de mostrar a los nuevos colaboradores que nadie aquí está ni actúa solo, que el colectivo está siempre presente para respaldar a todos solidariamente. Por eso los colegas que ya están en la escuela dedican días enteros a presentar cada elemento a los que van entrando: las comisiones, los espacios, la gente...

La aclimatación de los nuevos no se restringe al período de planificación anual, sino que se completa en la práctica cotidiana y se renueva cada semana. Desde 2001 –como se registra en la Línea de Tiempo– todos los viernes están reservados a la Formación Colectiva. Este día hay actividades diferenciadas orientadas a crear momentos totalmente dedicados a la evaluación y la planificación, en rondas de vivencia y discusión entre profesores, coordinadores, directivos y empleados. Los viernes son sagrados en la cultura del CIEJA-CL, porque marcan una de las principales diferencias con relación

a las escuelas convencionales, donde la dirección no suele escuchar a los profesores, y estos pueden enseñar durante años sin conocer a sus colegas.

Los encuentros de los viernes, además, son imprescindibles para que los educadores no se desorienten al abrazar la creación en libertad, que también implica inestabilidad.

Uno de los profesores de la casa, Alexandre Amorim, suele decir: «Para mí, lo que el CIEJA tiene de más maravilloso es que, al empezar cada año, no sé qué va a pasar. Nada es igual, siempre hay novedades.» Y creemos que, de hecho, no debe ser igual, porque si no los profesores se acomodan y pueden pasarse décadas repitiendo la misma clase. Aquí eso es imposible, no hay forma de estancarse en la monotonía, porque siempre se presentan nuevos desafíos que incitan a probar nuevas ideas y prácticas. Si esta inestabilidad también acarrea riesgos de confusión, dispersión y desarticulación de la acción, los propios valores fundamentales de respeto, amparo y responsabilidad hacia lo colectivo que se cultivan en el CIEJA-CL los contrarrestan.

Los educadores que buscan un espacio donde practicar una educación plena y liberadora, que hayan decidido entregarse más a la sociedad y actuar de una manera diferente, se revelan con toda plenitud en el CIEJA-CL.

Son estas posibilidades de expansión lo que atrae a los nuevos profesores, imprescindibles para atender a la demanda de alumnos. Como jamás la limitamos, nuestra comunidad ya incluye a alrededor de 1.500 alumnos, de los cuales 230 con alguna discapacidad o necesidad especial. Los desafíos por detrás de estos números son inmensos, pero ellos nos animan a seguir probando nuevas soluciones.

En el año transcurrido desde la inauguración de la Línea de Tiempo ocurrieron muchas cosas. Paola se sumó al equipo de coordinación pedagógica de la escuela, al lado de la profesora Cristina Fonseca de Sá, y pocos meses después de festejar los veinte años del CIEJA-CL, Doña Eda se retiró, concluyendo así la transmisión de las funciones directivas a Diego Elias. A partir de ese momento, Eda empezó a viajar por Brasil y el mundo para ofrecer orientación a escuelas e instituciones públicas en los caminos de la educación democrática e inclusiva.

En sus embajadas, Doña Eda suele responder a una pregunta clásica: ¿Cómo empezó todo esto? Como la Línea de Tiempo indica, el primer paso fue ofrecer turnos de atención individual, a la vez que se flexibilizaban los horarios. Y esto solo ocurrió a raíz de una acción de los alumnos.

Cuando la escuela aún era un CEMES –es decir, un Centro de Educación Municipal de Enseñanza Supletoria–, instalado al fondo de una iglesia, los estudiantes a cierta altura empezaron a cuestionar el sistema de enseñanza basado en cuadernillos didácticos. Y de hecho era muy injusto, porque premiaba a los que tuvieran buena memoria y condenaba a los demás a un desfase creciente.

Paulo Freire dice que solo se aprende con el intercambio. Y fue lo que esos alumnos hicieron: pidieron reunirse con los profesores para intercambiar ideas y tratar de aclarar sus dudas. Eda, en ese momento coordinadora pedagógica del Centro, acogió esa demanda, a la que luego se acrecentaría una queja de los propios profesores: una vez abierto el canal de atención a los alumnos, cada vez se «robaba» más tiempo de las clases, porque los cuadernillos de ejercicios no dejaban de acumular dudas. Eda entonces se dio cuenta de que la búsqueda de solución implicaba pensar más allá del aula. En el fondo, lo que los alumnos cuestionaban era el enseñar por enseñar, y romper con ese vicio dentro de aquel sistema era prácticamente imposible.

El primer paso es querer el cambio, dejar de solo lamentarse por lo que no está bien. Quizás empezando por algo pequeño, otras personas se acerquen y se junten, y entonces pueda darse un cambio mayor.

Tras reconocer este hecho, nos acercamos a la Secretaría Municipal de Educación, a explicar qué estaba pasando y señalar que necesitábamos cambiar el sistema. El personal de la secretaría escuchó nuestros planteos y se dispuso a buscar una solución junto con nosotros. Se formó entonces un equipo muy bueno de especialistas, con el que estuvimos un año y medio estudiando cómo podría ser ese cambio.

Por otra parte, se dio una coincidencia que también nos ayudó en esa primera transformación: justo por esos días, la escuela tuvo que mudarse. Y cuando entrábamos

al nuevo edificio, los alumnos nos dijeron: «¿De veras quieren hacer una escuela para nosotros? Entonces que sea sin pupitres ni asignaturas. Y abierta, para que podamos entrar y salir cuando queramos. ¡Ahora arréglensela!»

Y fue lo que hicimos. Además de reemplazar los pupitres por mesas –lo que en sí no cambia nada, porque el profesor puede seguir dando una clase puramente expositiva–, dejamos de agrupar a los alumnos en grados fijos y pasamos a reunirlos en grupos que tienen en cuenta lo que cada uno realmente necesita aprender a partir de lo que ya sabe. La gente de la secretaría nos decía: «Pero todo eso es muy raro. ¿Cómo lo vamos a organizar?» Y les contestamos: «Luego veremos, pero no dejaremos de intentarlo.»

Lo intentamos, funcionó y desde entonces seguimos probando un cambio tras otro, siempre atentos a las necesidades que los alumnos expresan y buscando las soluciones todos juntos.

Si hay algo bueno en el CIEJA-CL es que no tenemos miedo de equivocarnos y estamos siempre dispuestos a reconocer, con toda la humildad, cuando algo no sale bien. La Línea de Tiempo también nos ayudó a comprender cómo esta postura ha sido importante a lo largo de nuestra historia. Si algo no marcha según lo que se esperaba, simplemente volvemos atrás, y siempre queda la posibilidad de, en el próximo intento, aprovechar lo que se aprendió con el error. Por eso, cada año empezamos evaluando el curso anterior para pensar qué haremos en el nuevo, discutiendo las fallas y sus posibles soluciones.

Otra actitud que resultó fundamental en nuestra historia ha sido no temer las normas o leyes que puedan impedirnos de hacer algo. Este temor muchas veces traba la voluntad de cambio o justifica la acomodación. Comprendimos que las leyes son más abiertas de lo que se cree, que albergan brechas de interpretación que permiten intentar soluciones innovadoras. Y cuando uno tiene la certeza necesaria para justificar su acción, el empleado que encarna la ley se siente, cuando menos, obligado a escuchar.

El primer paso es querer el cambio, dejar de solo lamentarse por lo que no está bien. Quizás empezando por algo pequeño, otras personas se acerquen y se junten, y

entonces pueda darse un cambio mayor. De hecho, el ser humano tiene que crear, respondiendo a los problemas que se le presentan. Al intentar una solución, es fundamental abrazar la libertad y atreverse, atreverse, atreverse.

Si nos hubiéramos dejado ganar por el miedo, no habríamos dado el primer paso.

Eda Luiz, descendiente de italianos, tiene 72 primaveras, 52 de las cuales vividas en la educación pública y 20 en el CIEJA Campo Limpo. Licenciada en pedagogía con especialización en Educación de Jóvenes y Adultos, alumna de Paulo Freire, soñadora de una educación liberadora y transformadora, difunde la idea de que todos podemos más con la educación, independientemente de la edad y el grado escolar. E-mail: edaluiz@gmail.com.

Diego Elias Santana Duarte es hijo de Doralice Santana Duarte, emigrada del estado de Bahía, y de José Elias Duarte, de Minas Gerais. Vecino de la Zona Sur de San Pablo, practicante de capoeira y curioso de los procesos culturales urbanos, realizó todos sus estudios en instituciones públicas. Se licenció en Geografía en la Universidad del Estado de San Pablo (UNESP), obtuvo su maestría en la Universidad de San Pablo (USP) y desarrolla su doctorado, nuevamente en la UNESP, con un proyecto que relaciona cultura periférica y educación. Lleva once años enseñando en escuelas del Estado, además de dos años en cursos preparatorios populares. Forma parte del CIEJA Campo Limpo desde 2014, primero como educador comunitario y más recientemente como director. E-mail: geografiasuave@gmail.com.

Karen Vanessa Nery Carreiro, es una mujer de la periferia, madre, soñadora, curiosa y apasionada por la educación. Posee posgrado en Planificación, Implantación y Gestión de Enseñanza a Distancia por la Universidad Federal Fluminense y licenciatura en Letras Portugués/Inglés y Artes Plásticas. Profesora de los sistemas estatal y municipal de educación de San Pablo desde 2007, se dedica a proyectos que buscan destacar al educando como protagonista de su propia historia. Desde 2016, vive la aventura diaria de explorar la complejidad del CIEJA Campo Limpo. E-mail: karennerycarreiro@gmail.com.

Paola Fonseca Russano es licenciada en Pedagogía con especialización en Educación para Relaciones Étnico-Raciales por el Núcleo de Estudios Afrobrasileños de la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP). Profesora de los sistemas estatal y municipal de educación de San Pablo, en 2012 empezó a actuar en la coordinación de grupos de educadores. Condujo la orientación de estudios del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta y colabora también en la Red del Cuidado. Desde 2018, se desempeña como Asistente Pedagógica del CIEJA Campo Limpo, donde antes había actuado como profesora. E-mail: paolarussano@yahoo.com.br.

La escuela de nuestros sueños

Leila Sarmento

La escuela “Nossa Senhora do Carmo” nace como un proyecto social de las hermanas carmelitas del Sagrado Corazón de Jesús y Madre Teresa, en Bananeiras, estado de Paraíba. Al notar que la mayoría de los campesinos de la zona eran analfabetos, las carmelitas incumben a un pequeño grupo de amigos –legos que frecuentaban el Carmelo para beber de su espiritualidad– a alfabetizar a esas personas. Así, en julio de 2005, en la casa de un labrador, empieza a funcionar esta escuela, en un primer momento orientada a la educación de adultos. Dos años más tarde, vive su primera ampliación y pasa a funcionar en una sede propia, construida en un terreno contiguo al convento, con recursos provenientes de donativos y alianzas, donde empieza a atender también a los hijos de los campesinos.

Desde el principio se buscó una educación basada en los ideales de Paulo Freire, una propuesta construida con y para el educando, que lo considerara como ser biopsicosocial y espiritual.

El deseo era hacer de la escuela nueva una nueva escuela. Sobre la base de un diálogo que se trabó de diversas formas –lecturas colectivas, asistencia a eventos, intercambio de experiencias, discusiones colegiadas– y observando instituciones con propuestas alternativas que apuntaran hacia otra educación, la escuela entendió que necesitaba cambiar si quería acompañar la evolución del educando y cobrar sentido en la vida de todos los que huellan su suelo. Así, para fundamentar nuestra propuesta pedagógica, nos acercamos a experiencias humanísticas utópicas, de lejos y de cerca, como la Escola da Ponte, en Portugal, y Summerhill, en Inglaterra; a las teorías y prácticas de Anton Makarenko, en Rusia; Freinet, en Francia; Montessori, en Italia; Helena Antipoff y Paulo Freire, aquí en Brasil, entre tantas otras que fuimos conociendo en nuestro caminar.

Volviendo la mirada hacia nuestro quehacer educativo, nos inquietaba ver que las aulas de la escuela estaban tomadas de hileras de pupitres, con los alumnos mirando todo el tiempo a un maestro al frente, dictando patrones, comportamientos e imponiendo saberes, en su mayoría desconectados de la realidad de los educandos y conjugados a un sistema de evaluación del aprendizaje más excluyente que formativo.

El año 2015 fue un punto de inflexión para todos nosotros. Tras un decenio de existencia, la escuela alzó un vuelo nuevo. Decidimos empezar el año sin la separación por grados, integrando a educandos de distintas franjas etarias, sin aulas, sin planes de clases prefabricados por los maestros ni exposiciones centradas en el pizarrón. Las aulas se convirtieron en espacios colectivos de aprendizaje, utilizados por los educandos según su disponibilidad y necesidad; los maestros se transformaron en tutores y mediadores de proyectos; los alumnos fueron desafiados a ser autónomos y ejercer su libertad de decir qué, cómo y cuándo aprender.

El desarrollo de esta nueva metodología nos condujo a un constante proceso de evaluación pedagógica. Tenemos la impresión de que, cuanto más libre es la escuela, más requiere de todos nosotros un proceso sostenido de evaluación y planificación. Sentimos a menudo que el desafío mayor es romper con la forma en que fuimos educados, tratando de que nuestra nueva práctica no esté impregnada de viejas costumbres. En fin, “no poner remiendo nuevo en ropa vieja”.

Tomamos conciencia de cuánto nos trababa la estructura física de la escuela, pensada para una propuesta educativa con división en grados; que, por mucho que nos esforzáramos por superar la estructura anterior, estábamos dentro de ella y su lógica siempre terminaba por ganarnos; que las estructuras que primero debíamos romper eran interiores, nuestras concepciones arraigadas durante años de docencia.

Esta construcción no podría marchar si fuera solo nuestra, de los educadores. Empezamos entonces a reunirnos en asambleas que también incluían a educandos, empleados, directivos y padres, para pensar juntos cómo queríamos que fuera nuestra escuela, desde su estructura física y sus valores hasta su metodología y sus prácticas.

Entramos en 2016 con la intención de sentarnos, todos juntos, a delinear el proyecto de la Escuela de Nuestros Sueños. Pero ese año empezó atravesado de cambios, no solo en la propuesta pedagógica, sino en la historia de la escuela. En sus primeros meses, las hermanas carmelitas nos convocaron para anunciar que no podrían responder más como entidad mantenedora del proyecto. Tras tantos años de dedicación, de pronto nos encontramos frente a una situación muy difícil. Eran también

nuestras vidas que estaban implicadas en la escuela y sabíamos cómo era importante para toda la comunidad el trabajo desarrollado hasta entonces. Esta noticia nos enfrentaba a dos caminos posibles: o renunciábamos al proyecto social y le poníamos un punto final, o teníamos el valor de continuarlo nosotros mismos. Nos reunimos en consejo y asamblea general para tomar la decisión todos juntos.

Para nosotros, la escuela representa mucho más que un empleo: es nuestra existencia, nuestro hogar. Lo que pulsa en su interior no se puede definir en palabras, solo abrazando su suelo podemos sentir su valor, su grandiosidad, su vida.

Además, a aquella altura, la importancia de la escuela había trascendido a su comunidad. Por el trabajo desarrollado hasta aquel entonces, con el esfuerzo y la determinación de todos por promover una educación cuyo punto de partida fuera el corazón de la persona humana, había sido reconocida por el Ministerio de Educación como referencia en Innovación y Creatividad en Enseñanza Básica. También nos habíamos incorporado a la red de Escuelas Transformadoras, impulsada por el Instituto Alana en alianza con Ashoka, sumándonos a las dieciocho instituciones brasileñas -hoy ya veintiuna- que detentan dicha certificación, como primeros representantes del estado de Paraíba.

Con el fin de sostener el proyecto, constituimos una organización sin ánimo de lucro, la Cooperativa de Desarrollo Social Monte Carmelo (COODESC), concebida para asumir el rol de entidad mantenedora de la escuela sin alterar sus propuestas ni los ideales que siempre conformaron sus pilares. Pese a haber perdido la mayoría de los donativos de benefactores, logramos mantener los dos convenios (con la Municipalidad y con el Gobierno del estado) que garantizan la nómina de la plantilla. Los demás gastos de mantenimiento son cubiertos con recursos recaudados en campañas, rifas, bazares, peajes y donativos de personas físicas. Hace poco hemos recibido el apoyo de un distribuidor de frutas, que se comprometió a donar alimentos para las comidas del colegio.

El camino más fácil quizás fuera simplemente convertir la escuela en una institución privada, pero con ello se desvirtuaría nuestro objetivo; significaría desfigurarla.

Así, preferimos seguir luchando por ofrecer una educación transformadora, *gratuita*, para los menos favorecidos.

Determinados a mantener vivo el proyecto, reanudamos la labor de pensar la escuela de nuestros sueños. Empezamos por la estructura física. Reunidos en el patio, nos organizamos en pequeños grupos, que fueron incumbidos de delinear la escuela soñada y luego socializar su boceto. Partimos de una discusión colectiva alrededor de algunos puntos: 1) Cómo son nuestros espacios: aulas, despachos de dirección, coordinación y secretaría, baños, patio, comedor, parque, cocina, jardines... 2) ¿Hay algo que quisieras añadir o cambiar? ¿Qué sería? 3) ¿Cómo imaginas que podría ser el terreno vecino a la escuela que pretendemos ocupar? 4) ¿Qué harías allí para mejorar la escuela? Y todos se pusieron a delinear la escuela de sus sueños.

Tenemos la impresión de que, cuanto más libre es la escuela, más requiere de todos nosotros un proceso sostenido de evaluación y planificación.

Al fin, reunimos todos los deseos en un solo dibujo, y de ahí resultó el bosquejo de un plano arquitectónico, plasmando la estructura física de la escuela de nuestros sueños. En los dibujos de los niños más pequeños aparecían los deseos más diversos, como una piscina de natación, una biblioteca de juguetes, los muros pintados, cama elástica, piscina de bolas, parque y pista de skate, además de aulas más grandes y más coloridas, campo de deportes, salón de danza con espejos, teatro y cine, más árboles, columpios y tobogán; un comedor más amplio, mesas más grandes, más espacio para las Fiestas Juninas¹. Y una casa en el árbol.

Los deseos afloraban y tomaban forma en los dibujos, y todos querían mostrarlos. Y así se fueron completando y cobrando nuevas formas. Los mayores, a su vez, dijeron que

1. Las Fiestas Juninas, también llamadas "Joaninas" o "São João", son un ciclo de festividades populares que se realiza durante el mes de junio por todo Brasil, sobre todo en la región Nordeste, en honor a San Juan Bautista, San Antonio de Padua y San Pedro. Por lo general, las celebraciones se dan en kermeses con fogatas, juegos, comida, música y bailes tradicionales. (N. T.)

en la escuela de nuestros sueños, queremos un laboratorio para hacer experimentos, una plaza con bancos para charlar, una piscina donde tomar clases de natación, una sala de enfermería, para atendernos cuando nos lastimamos, una cancha cubierta donde hacer varias actividades y para el círculo de evaluación, columpios y una sala de relax, donde relajarse.

En la escuela de nuestros sueños, queremos sacar las rejas de las ventanas y tener armarios en los baños para guardar nuestras cosas.

En la escuela de nuestros sueños, queremos una sala de música con instrumentos para aprender a tocar y cantar, una impresora a color, cerraduras en el baño de los chicos, una cancha para practicar deportes y actividades, un área de esparcimiento y una piscina para practicar natación.

Entre los educadores y el personal de apoyo, tampoco fue diferente. Se sentaron en grupos, discutieron y delinearon sus sueños para luego compartirlos con toda la comunidad escolar:

Queremos en esta escuela un patio muy amplio donde podamos charlar y abrazarnos. Otro detalle importante es que tampoco queremos paredes; quisiéramos que nuestras aulas no tuvieran paredes separándolas. Queremos más plantas en el jardín, plantas de colores vivos; una sala de diálogo, un espacio donde uno pueda estar cuando no se encuentra bien. Queremos una cancha con tribuna, preferentemente cubierta, columpios, más árboles, que nos den sombra donde podamos poner mesas; un laboratorio. En fin, esta sería nuestra escuela: una escuela amplia, sin paredes ni puerta separando los espacios, espacios libres, un campo polideportivo, árboles, espacios abiertos, un área de esparcimiento, salón de juegos, espacios para talleres y una sala de diálogo.

Los padres tampoco dejaron de manifestarse. Reunidos en grupos, delinearon la escuela de los sueños que querían para sus hijos:

En la escuela de nuestros sueños, queremos mantener los juegos pintados; un gimnasio cubierto, piscina, un pozo artesiano; tapiar el terreno que nos donaron; un espacio para música, otro para artesanía y también para danza. Y debe volver nuestra huerta. En todo esto, vemos que tenemos sueños de corto, mediano y largo plazo. Es decir, en todo esto que pusimos hay sueños que ya podemos empezar a realizar mañana, la semana que viene; hay sueños que tendremos que perseguir, estructurarnos para poder realizarlos, y hay sueños que solo podremos realizar en un futuro más lejano.

Ni siquiera el personal directivo quedó al margen. Nos sentamos y nos pusimos a delinear la escuela de nuestros sueños para luego socializarla con todos los demás. En ella,

queremos conservar mejor el jardín. Los despachos de secretaría y dirección están bien. Al igual que los maestros, nos gustaría sacar las paredes que separan las aulas y formar salones. También pensamos en un portón al costado de la escuela, en la parte que linda con el terreno vecino, donde pensamos construir cosas nuevas, aunque antes debemos vallarlo, pero no queremos separarlo con muros, así que pensamos en un cerco vivo de tumbergias, que dan flores todo el año, un gimnasio cubierto, no solo para nuestras actividades físicas, sino también las culturales, como las Fiesta Juninas, porque la escuela quedó chica para abrirlas. También pensamos en cabañas de paja como ambientes de



estudio; muchos árboles, un lago donde criar peces y tener contacto cercano con la naturaleza; un galpón para los talleres y un espacio solo para los núcleos infantiles, con plaza de juegos. Pensamos una escuela así. No pensamos en piscina, porque antes de pensar en una piscina tenemos que pensar en un pozo.

Al fin de todo este proceso, se definieron acciones de corto, mediano y largo plazo. Entre las acciones de corto plazo se fijaron: levantar el cerco vivo para vallar el terreno donde se emplazará la escuela de nuestros sueños; pintar la escuela actual; instalar un pozo artesiano; reactivar la huerta; arborizar el terreno y demoler las paredes internas que separan las aulas, para formar salones. Para el mediano plazo, decidimos organizar campañas para financiar la construcción de los galpones de talleres y cobertizos (espacios de aprendizaje) de la nueva escuela, la pista de skate, el espacio infantil, el comedor y la plaza de juegos. Para el largo plazo, quedó la construcción de la piscina.

Tras completar esta primera etapa centrada en la estructura física, seguimos con las asambleas para revisar toda la propuesta pedagógica. Evaluamos el Consejo Escolar y de Clase, las Asambleas Generales, el Colegiado, los Comités Estudiantiles y la Escuela de Padres, además de los planes de aprendizaje, las tutorías, los pareceres y la evaluación del día. También se incluyeron en el proceso evaluativo los momentos de oración y descanso, así como los talleres. Por fin, evaluamos los círculos de estudios pedagógicos, las formaciones (espiritual y psicológica) y las socializaciones de los viernes, además del instrumento de evaluación continua, basado en la consigna “felicito, critico y propongo”.

Todo se evaluó con el fin de detectar lo que estaba bien y lo que necesitaba ser mejorado. Y entre lo que necesitaba alguna mejoría, cómo y cuándo hacerla, y quiénes se harían cargo de las acciones necesarias.

Al analizar los instrumentos de gestión y participación, se plantearon diversas propuestas, como, por ejemplo: ampliar la representación de padres en el consejo escolar; publicar en el muro las decisiones colegiadas; extender los comités estudiantiles –en los que los educandos se reúnen para desarrollar diversas acciones que

movilizan la escuela, como eventos deportivos, festivales literarios, feria de jóvenes inventores, grupos de noticias...- a la participación de educandos de los dos núcleos iniciales. Se resaltó asimismo la importancia de la Escuela de Padres para mejorar el diálogo entre padres e hijos.

Al observar la praxis, entendimos que la transdisciplinariedad permanecía como un gran desafío para los educadores, tan habituados que estábamos a las prácticas anteriores, que nos definían como estrictos especialistas de nuestras respectivas áreas de conocimiento. Por lo tanto, integrar la curiosidad de los educandos hacia el objeto de investigación con los respectivos contenidos curriculares de la base común, en una perspectiva transdisciplinar, ha exigido la formación continua, la socialización de saberes y la ayuda mutua de los docentes y el equipo de apoyo pedagógico.

Al final de esta etapa, logramos una evaluación amplia que nos permitió definir acciones de mejoría alrededor de los puntos que no se consideraron satisfactorios. Esto nos impulsó a mirar hacia nuestros valores y también reevaluarlos. Padres, tutorandos, tutores y equipo directivo fueron entonces invitados a señalar aquellos valores que consideraban más importantes, y las respuestas nos ofrecieron un panorama ético de la escuela de nuestros sueños, en el que predominaron respeto, solidaridad, responsabilidad, confianza, amistad, alegría, libertad y gratuidad.

También se generó una reflexión sobre la configuración de la escuela, qué rostro se le quería dar, más allá de su aspecto físico. ¿Sería una escuela centrada en el acto de leer y escribir, en preparar a los niños para el mercado de trabajo, en adiestrarlos para la competencia y el individualismo? ¿O queríamos una escuela con otros valores y vivencias?

Toda la comunidad escolar volvió a manifestarse sobre estos puntos, y cada sector registró en sus anhelos la decisión de orientarnos hacia otra educación. Los padres dijeron que querían que la escuela también les ofreciese talleres de costura, culinaria y artesanía; los tutorandos, que la escuela fuera más entretenida y que reservara un día solo para los talleres -de circo, cine y capoeira, por ejemplo-; los educadores,

que hubiera más momentos y espacios de encuentro, integración, esparcimiento y autoconocimiento.

Por fin, entendimos que era importante pensar cuál sería el perfil del educando y del educador, de los directivos, empleados y los padres de esa escuela de nuestros sueños. Cada uno de los sujetos que integran la comunidad escolar fue invitado una vez más a manifestar sus deseos, ahora con relación a sí y a los demás, combinando autocrítica y expectativas. Los padres, por ejemplo, dijeron que querían hijos más estudiosos y responsables, reconociendo que ellos mismos deberían ser más comprensivos y dedicados, al paso que los tutorandos registraron el deseo de que los padres fueran menos estresados, más divertidos, presentes y cariñosos, que escucharan más a los hijos y reemplazaran los castigos y retos por el diálogo, afirmando, por otra parte, que ellos mismos deberían ser responsables, estudiosos y solidarios. En todas las respuestas, prevaleció el anhelo de una comunidad más humana, pausada por el respeto, la escucha y el cuidado del otro, con el esfuerzo común por mejorar siempre.

Al fin de todo este proceso, al mirar la labor desarrollada, pudimos ver el proyecto completo de una escuela pensada por todos. Una escuela donde la vida pulsa, dinámica y amorosamente compartida, donde todos se sientan felices. Ahora nos queda el desafío de construirla.

Leila Rocha Sarmiento Coelho es licenciada en Letras por la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), con especialización en Lectura y Producción Textual por la misma universidad, especialización en Educación Profesional Integrada a la Educación Básica, modalidad Jóvenes y Adultos, por la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y Psicopedagogía por las Facultades Integradas Patos (FIP). Posee maestría en Lingüística y doctorado en Educación, ambos por la UFPB. Tras años enseñando en instituciones públicas y privadas, en la Enseñanza Básica y Superior, abrazó el proyecto social de la escuela "Nossa Senhora do Carmo", como educadora y directora. E-mail: leilarscoelho@yahoo.com.br.

**¿Qué es lo que nos hace humanos?
¿La solución de desafíos sociales
puede ser un camino para que se
exprese nuestra humanidad?**



Priscila Dias, profesora de Historia, sostiene que sí. ¿Estás curioso? [¡Clickea aquí](#) y mira este video!



5. DIÁLOGOS CON EL PODER PÚBLICO



Red “Confisco” por la Paz: Tejiendo una experiencia creativa en el territorio

Maria Luiza Viana, Rosane Corgosinho y Sandra Vicente

En este artículo¹ relatamos una experiencia en la que se articulan educación, organización popular y políticas públicas intersectoriales para la resignificación de un territorio. Se trata de la Red “Confisco” por la Paz, constituida a partir de la alineación de dos escuelas del sistema de educación pública de la municipalidad de Belo Horizonte –Anne Frank y Profesora Alice Nacif– con organizaciones sociales y órganos públicos para enfrentar demandas urgentes de la comunidad del barrio Confisco.

La red congrega a representantes de la ciudadanía y de órganos del Estado que actúan en la comunidad, para discutir y planificar acciones de prevención a la violencia y de promoción de la cultura de la paz. Se basa en una perspectiva que pone la educación en el centro de las articulaciones entre el poder público y la sociedad; con el entendimiento de que las comunidades escolares tienen un gran potencial de transformación del territorio en el que se insertan.

Para entender mejor el sentido y el alcance de esta experiencia, vale recordar un poco la historia del lugar donde se desarrolló. El barrio Confisco, situado en la región de Pampulha, en el límite entre los municipios de Belo Horizonte y Contagem, creció alrededor de un conjunto de viviendas construido a fines de la década de 1980. El terreno donde se emplazó era un área de la antigua “Fazenda do Confisco”, expropiada por el gobierno del estado y cedida en 1988 a integrantes de movimientos sociales de lucha por vivienda. La primera propuesta del gobierno era donar lotes y material para que los vecinos construyeran sus casas en sistema de reciprocidad familiar (*mutirão*). Sin embargo, esta propuesta no se concretó, y la población que se había instalado allí, sin condiciones de erigir sus casas, tuvo que albergarse en carpas de lona y soportar la escasez de comida, agua, energía, amén de las lluvias y deslaves. Por otra parte, la gran cantidad de familias, muy por encima de lo esperado, y la mala definición de criterios de distribución de los lotes generaron roces y conflictos entre los ocupantes del terreno y los órganos del gobierno del estado y de las municipalidades de Contagem y Belo Horizonte.

1. Ha sido elaborado en diálogo con la propia Red “Confisco” por la Paz y contiene aportes de sus aliados, que se listan al fin del texto.

Este contexto generó una fuerte necesidad de movilización de aquellas personas, que empezaron a organizarse en asociaciones para reclamar junto a los órganos públicos la atención a otros derechos básicos más allá de la vivienda, como mejor infraestructura urbana y servicios de salud, transporte y educación.

Con el tiempo, muchos de aquellos reclamos fueron siendo atendidos. De esta presión nació la Escuela Municipal Anne Frank, que se inauguró en 1991. Ubicada en el centro geográfico del conjunto, la escuela sería por algún tiempo el único equipo público disponible en la zona y muy pronto se consolidó como un punto de encuentro de los vecinos, abriendo sus puertas para las reuniones de representantes de las asociaciones y otros usos de la comunidad.

Por esa misma época la comunidad tuvo que enfrentar un problema muy serio que afectaba un vasto terreno fronterero a la escuela: un hoyo de grandes proporciones provocado por la erosión, que amenazaba tragarse varias casas. En búsqueda de una solución, la escuela y las asociaciones de vecinos se unieron para reclamar a la municipalidad de Belo Horizonte que construyera una plaza en ese local. Y así, en 1996, tras intensa movilización popular y contando con recursos del Presupuesto Participativo², se emplazó en aquel terreno amenazado el Parque Municipal de Confisco.

Con un área aproximada de 28 mil metros cuadrados, el parque alberga tres fuentes que suministran agua a la laguna de Pampulha y una importante cobertura vegetal, con árboles del *cerrado*³. Su estructura incluye un campo de fútbol, canchas polideportivas, área de esparcimiento y una plaza. En su entorno, además de la Escuela Anne Frank, se sitúan el Centro de Salud "Confisco", el Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS) de Confisco, la Fundación de Parques Municipales y

2. Mecanismo oficial de participación popular para el uso de recursos municipales, implementado por la Municipalidad de Belo Horizonte en 1993.

3. Cerrado es un área biogeográfica de tipo sabana que se extiende por amplias zonas del interior de Brasil. (N. T.)

Zoobotánica, el Centro Cultural Pampulha y la Escuela Profesora Alice Nacif. Gran parte de estos equipamientos públicos también fueron conquistas de esta comunidad, como resultado de procesos participativos de movilización.

Parque y Escuela: vivencias, tensiones y resignificación del territorio

La Escuela Municipal Anne Frank, desde su inauguración, mantuvo sus actividades pedagógicas vinculadas al Parque de Confisco. Se puede decir que escuela y parque crecieron juntos, ligados por muchas acciones de fuerte impacto social desarrolladas allí, junto a la comunidad y a otros aliados que se fueron sumando: proyectos de conservación del bosque y de los manantiales, combinados con talleres de educación ambiental; producción de videos abordando la historia del barrio; exposiciones artísticas y diversos eventos culturales y deportivos, además de clases de percusión y fútbol vinculadas al Programa Escuela Integrada⁴.

Sin embargo, cuando el parque ya se había consolidado como área pública, poco a poco la presencia de educadores y estudiantes en sus espacios empezó a verse amenazada. La falta de mantenimiento del área dio lugar a nuevos problemas, entre ellos el uso cada vez más intenso para la venta y consumo de drogas, que propició el incremento de la violencia. En 2013, algunos episodios con armas de fuego empezaron a amenazar la seguridad de los estudiantes que realizaban actividades en el local, de sus frequentadores y de quienes simplemente pasaban por el parque.

Cabe señalar que no fueron eventos aislados, ya que en las décadas recientes la violencia ha crecido en todo el Barrio Confisco, así como en prácticamente todas las grandes ciudades del país.

Percatándose de la gravedad de la situación, los directivos de la escuela Anne Frank se encontraron ante el desafío de lidiar de forma pacífica con esos conflictos, que

4. Programa de educación integral de la Municipalidad de Belo Horizonte que propone que las escuelas incluyan en sus currículums acciones educativas fuera de sus predios, en parques, plazas y otros locales públicos del municipio.

comprometían seriamente las actividades escolares, especialmente las que se desarrollaban en el parque. Con el fin de buscar caminos para superar estos problemas y mejorar la convivencia entre sus frequentadores, se realizó, en agosto de 2013, una reunión con agentes implicados con el local. El encuentro fue articulado y organizado por la Escuela Anne Frank, con la adhesión de la Escuela Alice Nacif, por líderes comunitarios y por sectores de las secretarías municipales de Educación y de Seguridad Pública de Belo Horizonte. Contó además con la presencia de representantes de los siguientes órganos: Fundación Municipal de Parques y Zoobotánica, Gerencia Regional de Educación de Pampulha, Centro de Salud y CRAS del Barrio Confisco, Centro Cultural Pampulha, Patrulla Escolar de la Guardia Municipal, Policía Militar de Minas Gerais y Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Abogados de Brasil. En la ocasión, se relacionaron los problemas enfrentados por las escuelas y por la comunidad con relación al parque, como la iluminación nocturna insuficiente, la depredación de los equipamientos y la degradación de los manantiales.

Con el tiempo, otros aliados se fueron incorporando y aportando sus contribuciones, como la ONG Proyecto Verena, la Casa Dom Bosco, la Universidad Federal de Minas Gerais y la Iglesia Bautista de Lagoinha. Entonces se constituyó un grupo de trabajo para planificar y ejecutar acciones integradas de prevención de la violencia, mediación de conflictos y educación ambiental en el parque y en la comunidad.

Actuar en red: conectar acciones

Una de las acciones realizadas de forma integrada se llevó a cabo con la colaboración entre las escuelas y la Policía Militar de Minas Gerais. El diálogo entre las partes poco a poco se fue afinando alrededor del objetivo común de prevenir la violencia en el parque y su entorno. Con ello, creció en la comunidad el entendimiento de que los agentes de seguridad pública pueden y deben ser aliados en la defensa y el respeto de sus derechos.

De esta alianza nació un taller de percusión y el grupo Juventud y Policía. El objetivo de esta acción era dar visibilidad, oportunidad y voz a los niños y adolescentes del barrio Confisco, y a la vez resignificar la actuación de la policía en una perspectiva

preventiva, no represiva. En 2017, el taller se convirtió en una comparsa que se incorporó a la programación oficial del Carnaval de Belo Horizonte.



Otro buen ejemplo de acción conjunta es la Fiesta Junina. Las kermeses de este festival, que antes se realizaban en el predio de la escuela Anne Frank, fueron trasladadas al parque, rebautizadas como Real de Confisco por la Paz. La fiesta cuenta con la participación de las escuelas y las familias del barrio, que son así sensibilizadas sobre los beneficios de una vida sana. La programación incluye grupos de música y danzas tradicionales, presentaciones de la troupe de Baile Gitano del Centro Cultural Pampulha, además del grupo de percusión Juventud y Policía y otros colectivos de la zona. Durante la fiesta, la plaza es decorada y ocupada por puestitos con productos de emprendedores y emprendedoras locales, como comida, artesanía, ropa, etc. Se destaca el puesto de los estudiantes del 9º año de la escuela Anne Frank, que vende cócteles de frutas sin alcohol, con el propósito de recaudar fondos para actividades escolares, y la Puesto Social, donde se ofrecen a la población orientaciones sobre prevención al alcoholismo, en alianza con la Asociación de Alcohólicos Anónimos y el Centro de Salud de Confisco. Todos los que colaboran con el evento lo hacen de forma voluntaria, incluso los dependientes químicos que frecuentan el parque, que son invitados a participar y a auxiliar en la decoración y la limpieza del local.

Las Fiestas Juninas son un buen ejemplo de acción que demuestra el alcance de una labor en red, por promover la resignificación de los usos del local y reforzar la pertenencia de los frequentadores del parque, involucrando a varios aliados, cada

uno con aportes ligados a su área de actuación específica –salud, educación, cultura, esparcimiento, paisajismo y mantenimiento–.

Además de este evento anual, se realizan otras acciones más frecuentes, con el fin de mejorar la convivencia entre personas y grupos ligados al parque. Por ejemplo, la merienda colectiva que voluntarios ofrecen cada semana a los dependientes químicos que permanecen en el local. Con esta actividad se busca promover una aproximación afectiva y solidaria entre estas personas –algunas de ellas familiares de estudiantes o exalumnos de las escuelas–, los vecinos del parque y la comunidad escolar, en contraste con el abordaje represivo y la exclusión social a que se las somete cotidianamente. Estas acciones cuentan con la participación de las instituciones religiosas integradas a la Red de “Confisco”, como la Casa Dom Bosco y la Iglesia Bautista de Lagoinha, que colaboran con la aproximación ofreciendo orientación y apoyo a los adictos.

La transformación social no ocurre como con un golpe de magia, muchas veces siquiera alcanzamos a saber cuándo ni dónde se concretará. Pero si estamos bien atentos, podemos sentirla muy cerca.

También se han desplegado otras alianzas intersectoriales entre la escuela Anne Frank y el CRAS. Entre ellas se destacan algunos proyectos coordinados por el profesor Moacir Fagundes, como «No al Femicidio y la Dictadura», sobre la violencia contra la mujer y su empoderamiento, y la producción fotográfica «Confisco por Confisco», en alianza con la Universidad Federal de Minas Gerais, basada en la historia y la vida cotidiana del barrio Confisco. Producidos por estudiantes, ambos proyectos resultaron en una exposición que fue montada no solo en el parque, sino también en el CRAS, en el campus de la UFMG y en otros espacios de la ciudad.

Otro proyecto, realizado por los estudiantes en 2016 bajo la orientación del mismo profesor y con la colaboración de la comunidad, fue la producción de una historieta que relacionó *El diario de Anne Frank* con la historia del barrio Confisco, tomando como personajes a las mujeres que protagonizaron la lucha por vivienda. La propuesta propició reflexiones sobre la identidad de los vecinos, la pertenencia

de los estudiantes al barrio y su participación activa y propositiva en el proceso de construcción de conocimiento.

Toda esta serie de acciones realizadas conjuntamente fueron la base para lo que a partir de 2017 se conoció como Red “Confisco” por la Paz. Sistematizando su dinámica en reuniones mensuales, se configuró como un movimiento constante de cambio, socialización de conocimientos y colaboración, articulado a partir de las demandas de las escuelas y de la comunidad para enfrentar los problemas del territorio. El involucramiento, la participación y la integración de sus miembros fueron dando forma y significado a la red. Como sugiere el profesor Moacir Fagundes, puede ser comparada a una red de pesca, porque no tiene principio ni fin, ni tampoco

una organización jerarquizada; crece en la horizontal y es definida por el entrelazamiento y la conexión de los nudos. Un ejemplo de estos nudos es el Proyecto Verena, una ONG que atiende a niños y adolescentes de las dos escuelas fuera del horario de clases. El Verena aporta discusiones para fortalecer y defender los derechos previstos en el Estatuto del Niño y el Adolescente –ECA, en las siglas en portugués– y se alinea con el Centro Cultural Pampulha y el CRAS para impulsar acciones de salud y atención a las familias. Vale también mencionar la Fundación de Parques Municipales y Zoobotánica, que se articula con los sectores de Obras y Medio Ambiente de la Municipalidad de Belo Horizonte para cuidar la infraestructura del parque, siempre en contacto con los demás miembros de la red y proponiendo acciones que buscan promover el uso saludable del local por parte de la comunidad.

Otro nudo fundamental de este tejido es la propia colectividad de Confisco, personificada en la líder comunitaria Graça Ferreira. Actuante en las luchas y conquistas de los vecinos del barrio desde el movimiento por vivienda, en los años 1980, Graça articula hoy los reclamos de la comunidad y los comparte y discute con el grupo. Además de ejercer esta representación junto a la red, trabaja de forma voluntaria en la recuperación y conservación de canchas y vestuarios, buscando siempre la

Pero una cosa es segura: no nos transformamos solos, sino a partir de las interacciones, los cambios y las oportunidades que surgen en nuestro día a día, o cuando algo o alguien nos conmueve.



integración entre vecinos y la efectiva ejecución de las acciones del poder público en el parque y en el barrio.

Así, la red se va expandiendo en líneas, nudos e interconexiones, según los flujos propios de cada uno de sus actores, de las instituciones y de los sectores públicos. No se trata tan solo de que cada cual asuma su rol, sino de unir los unos a los otros y trabajar en consonancia por el bien común.

Ni los sectores públicos ni la comunidad tienen respuestas acabadas o soluciones inmediatas para los problemas que se llevan a la red, ya que estas se construyen a partir del diálogo, la colaboración y de acuerdo con los flujos propios de cada institución y cada sector público.

En conclusión

Ante la amenaza de derechos fundamentales, como son el uso del espacio público, la circulación, la libertad y la integridad de sus educandos y de toda su comunidad, las escuelas del entorno del Parque de Confisco fueron motivadas a redescubrir maneras de articular de forma creativa la educación, la acción política y los intereses de la sociedad local. Sumaron sus fuerzas, acercaron a personas, reunieron instancias del municipio, del estado, de la federación, organizaciones sociales, civiles y religiosas, reafirmando una potencia que recorre toda la historia de luchas de esta comunidad al trabajar los intereses colectivos de forma participativa.

Como dice el profesor Boaventura Sousa Santos, es necesario *democratizar la democracia*, reinventar la emancipación social como alternativa a las formas hegemónicas

y autoritarias de dominación, sobre todo en el contexto político de la sociedad brasileña contemporánea. Es necesario que se propongan nuevas estrategias para que individuos, grupos y comunidades se sientan fortalecidos en sus demandas y luchas por derechos. Es necesario crear condiciones para la reunión de varios actores que puedan trabajar juntos en busca de las oportunidades de transformación. Pero la transformación social no ocurre como con un golpe de magia, muchas veces siquiera alcanzamos a saber cuándo ni dónde se concretará. Pero si estamos bien atentos, podemos sentirla muy cerca. No depende necesariamente de grandes iniciativas, porque sucede a nivel local, a veces de forma muy sutil o casi imperceptible. Pero una cosa es segura: no nos transformamos solos, sino a partir de las interacciones, los cambios y las oportunidades que surgen en nuestro día a día, o cuando algo o alguien nos conmueve. En el barrio Confisco, podemos identificar la transformación cuando vemos a niños, jóvenes y adultos movilizándose en el barrio en acciones por el bien común, cuando escriben sobre sí mismos y leen sobre los otros, cuando cuidan un parque o una manantial. Cuando la comunidad se apropia de su plaza como un espacio efectivo de aprendizaje de múltiples habilidades, del arte, del deporte, del ejercicio del derecho y de la ciudadanía. Allí podemos comprobar que hay una transformación. Cuando ya tenemos mucha historia que contar.

Maria Luiza Dias Viana es profesora en la carrera de Diseño de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), con maestría en Artes Visuales por la misma institución y doctorado en curso en el área de Diseño de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de San Pablo (FAU-USP). Trabajó en la Escuela Anne Frank de 1997 a 2007, como profesora de artes visuales, y produjo en 2000, junto a los jóvenes del barrio, el video *La Plaza de las tres memorias*, sobre el Parque de Confisco. Coordinó en la Municipalidad de Belo Horizonte y en la UFMG el proyecto Intervenciones Urbanas y Comunidades del Programa Escuela Integrada. En la Red de “Confisco”, propone ocuparse de la sistematización, conceptualización, modelado y representación gráfica de los datos. E-mail: mluizaviana@gmail.com.

Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho es administradora, con maestría en Educación Tecnológica, analista de políticas públicas de la Municipalidad de Belo Horizonte, profesora y articuladora de proyectos de promoción de la cultura de paz, envolviendo a niños, adolescentes y jóvenes. En la Red de “Confisco”, desde sus inicios, trabaja en la articulación entre las políticas sectoriales de la educación y seguridad. E-mail: rosanecorgo@gmail.com.

Sandra Mara de Oliveira Vicente es licenciada en Pedagogía por la UFMG, con postgrados en Pedagogía Empresarial por el Centro Universitario de Belo Horizonte (UniBH) y en Gestión de Proyectos Culturales y Profesor Comunitario por la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Trabajó en la Escuela Municipal Anne Frank entre 1992 y 2017, los últimos cinco años como directora. En la Red de “Confisco”, colabora desde sus primordios con la articulación entre aliados, comunidad y escuelas. E-mail: smaraorama@gmail.com.

Red “Confisco” por la Paz

Escuela Municipal Anne Frank

Escuela Municipal Profesora Alice Nacif

Fundación de Parques Municipales y Zoobotánica

Centro de Referencia y Asistencia Social (CRAS)

Centro de Salud de Confisco

Centro Cultural Pampulha

Guardia Municipal

Secretaría Municipal de Seguridad

Directorio Regional de Educación de Pampulha

Policía Militar de Minas Gerais 37º Batallón y 17ª Compañía

Asociaciones Comunitarias

Centro de Referencia Popular

Proyecto Verena

Universidad Federal de Minas Gerais

Casa Dom Bosco

Iglesia Bautista de Lagoinha

El viento y la nave de los creativos: Importancia y riesgos de la BNCC

Cesar Callegari

Los navegantes a vela suelen decir que el mejor viento no es el de popa, que sopla por detrás y solo empuja el barco. Bueno de veras, nos enseñan, es el viento de través, que atraviesa la vela, que la colma de potencia y hace que el barco avance con velocidad y firmeza. A veces ni siquiera les importa adónde el viento los lleva. Lo que les interesa es la plenitud de dejarse atravesar por los flujos de aire y mar y por los descubrimientos sorprendentes que brinda ese movimiento.

Así parece ser el conocimiento creativo: se vuelve conocimiento pleno de significado y potencia no cuando lo atesoramos, sino cuando nos atraviesa, cuando la información se convierte en elemento que inspira y hace pensar, produce sentido, contamina, afecta y genera movimiento.

Los buenos profesores son como navegantes. Saben que aprendemos cuando nos dejamos tomar por los elementos, cuando nos permitimos la sorpresa y cuando creamos y reflexionamos sobre nuestras creaciones. Imaginan situaciones que provoquen a sus alumnos a vivir el proceso creativo. Y suelen inventar estrategias que inducen a descubrir hasta las teorías y conceptos más establecidos, de modo que sean inaugurales cada vez que se presentan.

Ese descubrimiento renovado para el profesor es el proceso de creación original para el estudiante. Compartir el florecer del conocimiento implica la complicidad, que debe ser inherente a las relaciones en la escuela. Una complicidad cuestionadora ante lo desconocido e imponderable que hace del aprendizaje algo significativo y dinámico: una travesía.

Algunos de los que participamos activamente de la elaboración de la nueva Base Nacional Común Curricular siempre sostuvimos esa visión. Imaginamos la BNCC como una especie de «soplo de posibilidades» para el proceso crítico y creativo de profesores, sus estudiantes y sus escuelas. Algo que, como el viento, pueda atravesarlos e inspirarlos en el descubrir del conocimiento. Por eso en el texto aprobado insistimos tanto en afirmar que Base no es currículum. No es currículum único, tampoco currículum mínimo. Y por lo tanto jamás debe ser tomada como una fórmula acabada o un modelo obligatorio.

Desde sus orígenes hasta que se la incluyó en la ley del Plan Nacional de Educación de 2014, la Base siempre ha sido planteada como una enunciación de los derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo escolar de niños, jóvenes y adultos brasileños. Por lo tanto, también planteada como expresión de los deberes del Estado y la sociedad con relación a la educación. Una base que favoreciera la equidad, con reflejos positivos en la construcción de los currículums escolares, la formación de profesores, la producción de materiales didácticos, las evaluaciones y la articulación misma de un sistema nacional de educación.

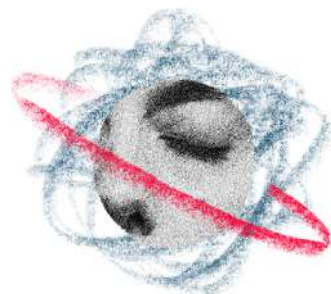
En fin: la BNCC fue concebida originalmente para ayudar a superar las dificultades históricas que enfrenta la educación brasileña. Entre ellas, la falta de insumos más claros y objetivos para que educadores y escuelas puedan producir un proyecto curricular capaz de poner en práctica su potencial creativo, innovador y encantador, tan necesarios para estimular y asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Sabemos que muchos profesionales de la educación se resienten de la falta de referencias suficientes para desarrollar sus actividades. Actuando de forma dispersa y en condiciones laborales precarias, a menudo se perciben aislados en el aula y, con razón, no se consideran partícipes de un proyecto pedagógico colectivo. No encuentran medios para superar sus deficiencias formativas, no logran aprovechar todas las posibilidades del material didáctico a su disposición y desconocen o no saben cómo trabajar los resultados de las evaluaciones. Por tanto, sin «viento» suficiente y sin «velas» adecuadas que manejar, heroicamente terminan haciendo lo que saben y lo que pueden, no siempre lo que es necesario.

Esto debe cambiar. Estudiantes son portadores de derechos de aprendizaje, buena parte de los cuales está enunciada en la BNCC. Estos derechos evocan nuestro deber de proporcionar lo necesario y no solo lo posible. Al explicitar referentes en forma de insumos para el proceso creativo y autoral, la Base puede representar un estímulo a una conciencia más profunda de los educadores, a su empoderamiento como profesionales, y con ello abrir una perspectiva real para enfrentar los problemas educativos brasileños.

A fines de 2017, la BNCC de la Enseñanza Primaria y de la Educación Infantil fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación, elevándose a norma nacional que las escuelas públicas y privadas de todo el Brasil están obligadas a observar. Muchas ya empezaron la labor de revisión de sus propuestas curriculares. La nueva normativa ya orienta las bases de licitaciones para la adquisición de libros escolares, y las evaluaciones de gran escala, como la Prueba Brasil, ya están siendo elaboradas tomando la BNCC como referencia.

La BNCC de la Enseñanza Secundaria solo se aprobó a fines de 2018, con muchos problemas y bajo fuertes críticas de amplios sectores de la comunidad educacional brasileña, que la consideran reductora, excluyente, incompleta e incapaz de ayudar a superar los graves problemas de esta etapa de la educación básica. Sus defectos son graves. Por ejemplo, el énfasis exclusivo en matemáticas e idioma portugués en detrimento de las demás asignaturas. Hasta las piedras saben que ambas materias son importantes, pero no son las únicas. Y que la construcción de un pensamiento crítico y creativo requiere capacidad de contextualización con el conocimiento articulado de todas las áreas y sus componentes. En cualquier caso y a pesar de todo, desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria, Brasil ya tiene su BNCC.



Sin embargo, sobre la Base, nos encontramos ante grandes desafíos. Ya saltan a la vista serios problemas que resultan de su implementación. Muchos de los que hoy actúan para poner en práctica los dispositivos de la Base están desatendiendo un aspecto fundamental: la participación activa de los profesores y la implicación efectiva de las escuelas. Sin ello, el proceso creativo imaginado en la génesis de la BNCC podrá perderse y la Base misma convertirse en una especie de camisa de fuerza, aquel currículum único que siempre combatimos, impuesto al sistema y que puede sofocar la diversidad y la riqueza de nuestra realidad educativa. Se nota con espanto, aquí y allí, el uso abusivo de la expresión «alineación a la Base» como una forma de subordinación de la escuela a un modelo curricular único y universal. El «viento inspirador» transformándose en «tempestad arrasadora» que destruye identidades y singularidades. Esto no puede suceder, y los educadores deben reaccionar

fuertemente contra cualquier intento de alineación o imposición usurpadora de su potencia autoral.

Se debe insistir en la visión de que el ejercicio del proceso creativo es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Es importante defender los espacios de autonomía y rechazar toda suerte de centralismo autoritario, superficial y puramente utilitarista de la educación. Hay que resistir. Oponer una resistencia activa que implique asumir la tarea de proponer y defender propuestas curriculares y proyectos pedagógicos que sean la expresión del pensamiento colaborativo y de las elecciones propias de los educadores en el ejercicio de su autonomía.

El conocimiento creativo se vuelve conocimiento pleno de significado y potencia no cuando lo atesoramos, sino cuando nos atraviesa.

No es fácil, lo sabemos. Hacer educación hoy en día exige mucho más que almacenar y transmitir informaciones. Los nuevos tiempos requieren de maestros y escuelas la capacidad de imaginar y desarrollar propuestas curriculares que superen la acostumbrada fragmentación disciplinar, en pos de una visión articulada, interdisciplinar y transdisciplinar. Y más: estos nuevos tiempos requieren de los educadores el valor y la disposición para participar de forma activa de los procesos políticos y sociales en diversos planos, especialmente cuando acarrear consecuencias concretas sobre el sistema educativo y el quehacer pedagógico. Esta es la lucha necesaria en defensa de una educación que nos atraviese a todos –profesores, estudiantes y sus familias– y a todos nos inspire en la construcción de una sociedad global democrática, humanista, plural, desarrollada, sustentable y socialmente justa.

Recordando a João Cabral de Melo Neto, «muchacha diferencia hay entre luchar con las manos y esconderlas por detrás».

Antonio Cesar Russi Callegari es sociólogo, profesor y consultor educacional. Es presidente del Instituto Brasileño de Sociología Aplicada (IBSA). Fue miembro del Consejo Nacional de Educación, donde presidió la Comisión de Elaboración de la Base Nacional Común Curricular. Fue Secretario de Educación Básica del Ministerio de Educación y Secretario de Educación del Municipio de San Pablo, entre otros cargos que ha ejercido. Es autor de varias obras sobre educación, ciencia y cultura. E-mail: cesarcallegari@uol.com.br.



¿La creatividad no cuadra con ambientes rígidos! Y tú, educador, ¿qué has hecho para que el ambiente de tu escuela o red ponga en valor la libertad y las diferencias?



[Clickea aquí](#) y conoce los planteos de Rodolfo Fiorucci, director del Instituto Federal de Paraná, Campus Jacarezinho, sobre el rol de los directivos escolares.



Este libro es fruto de un esfuerzo colectivo de autoras y autores de todas las regiones de Brasil y de una ciudad de Estados Unidos.

Creemos que muchas personas también cultivan y fomentan experiencias en educación que implican las habilidades transformadoras –empatía, trabajo en equipo, protagonismo y creatividad–.

Si este es tu caso, ¡queremos que formes parte de nuestra comunidad!

Accede al enlace a continuación y comparte una experiencia educativa con foco en la creatividad. Entendemos la creatividad como la capacidad de expresarse a través de diversos lenguajes y de crear nuevas soluciones para problemas identificados en distintos escenarios y realidades. Para ello es necesario priorizar el aprendizaje activo y poner en valor la autoría y la autonomía de alumnas y alumnos.

Tras ser apreciado por el equipo de las Escuelas Transformadoras, tu relato podrá alcanzar a miles de personas y comunidades educativas a través de nuestras redes sociales –[sitio web](#), [Facebook](#), [Instagram](#) y [Twitter](#) – .

[¡Clickea aquí y comparte tu experiencia!](#)

**¡Clickea aquí y comparte
esta publicación
en tus redes!**



ASHOKA

Presidenta de Ashoka Latinoamérica y Presidenta emérita de Ashoka Global

Anamaria Schindler

Vicepresidente da Ashoka Latinoamérica y Líder de Empatía e Infancia

Flavio Bassi

Vicepresidente de Ashoka Latinoamérica y Líder de Juventud

Helena Singer

Presidenta del Consejo de Ashoka Brasil

Candace (Cindy) Maria Albertal Lessa

Coordinadores de Ashoka Brasil

Douglas Ladislau

Flavia Sartori

Rafael Murta Reis

Vitória Moraes

ALANA

Presidenta

Ana Lucia Villela

Vicepresidentes

Alfredo Villela Filho

Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Directora de Gestión de Personas y Recursos

Lilian Okada

INSTITUTO ALANA

Directoras Ejecutivas

Carolina Pasquali

Isabella Henriques

Directora de Desarrollo Institucional

Erika Pisaneschi

PROGRAMA ESCUELAS TRANSFORMADORAS

Coordinación

Flavio Bassi

Raquel Franzim

Comunicación

Fernanda Peixoto Miranda

Pasantía

Amanda Leite Almeida

CREATIVIDAD: Cambiar la educación, transformar el mundo

Compilación

Raquel Franzim

Antonio Sagrado Lovato

Flavio Bassi

Comisión Editorial

Abdalaziz de Moura (SERTA, Pernambuco)

Carolina Seixas (Projeto Âncora, San Pablo)

David J. A. Silva (IFPR Jacarezinho, Paraná)

Denise Antunes (EM Acliméa de O. Nascimento, Río de Janeiro);

Diego Elias (CIEJA - Campo Limpo, San Pablo)

Elivan Andrade (Escola Pluricultural Odé Kayodê, Goiás)

Eneida Lipai (Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Distrito Federal)

Fernando S. Leão Castilho (Escola Vila Verde, Goiás)

Graça M. M. Totaro (Colégio Equipe, San Pablo)

Leila R. Sarmiento Coelho (Colégio Nossa Senhora do Carmo, Paraíba)

Luciana B. Fevorini (Colégio Equipe, San Pablo)

Luciana Pires (EM Acliméa de O. Nascimento, Rio de Janeiro)

Manoel Andrade Neto (PRECE / UFC, Ceará)

Maria Amélia Marcondes Cupertino (Colégio Viver, San Pablo)

Silvia Reichmann (Escola Rural Dendê da Serra, Bahía)

Raquel Franzim (Escolas Transformadoras Brasil, San Pablo)

Sergio Molina (coordinador editorial)

Taís B. Russo (Escola Amigos do Verde, Río Grande do Sul);

Wilma D. Lino (Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Distrito Federal)

Autores

Abdalaziz de Moura
Antonio Cesar Russi Callegari
Carlos Rodrigues Brandão
David José de Andrade Silva
Diego Elias Santana Duarte
Eda Luiz
Enzo Nicolau
Fernando Sergio Leão Castilho
Gabriel Maia Salgado
Íris Vitória Santos Souza
Karen Vanessa Nery Carreiro
Leila Rocha Sarmiento Coelho
Levindo Diniz Carvalho
Luana Maciel Fonseca
Lucianny Thaís Freire Matias
Maria Amélia Cupertino
Maria Estela Nepomuceno dos Santos
Maria Jilvani dos Santos Silva
Maria Luiza Dias Viana
Mariana Reis
Mariana Santino
Pablo Martins Carneiro
Paola Fonseca Russano
Paola Salmona Ricci
Patricia Limaverde Nascimento
Priscila Dias Carlos
Raquel Franzim
Renata Tavares de Brito Falleti
Rita Junqueira de Camargo
Robson Max de Oliveira Souza
Rodrigo Hübner Mendes
Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho
Rosângela Magda de Oliveira Souza
Sandra Mara de Oliveira Vicente
Simone Kubric Lederman
Sofia Reis
Susan Harris MacKay
Tairine Matzenbacher
Taís Brasil Russo
Vitória Oliveira Moreira
Wilma Dutra Lino
Zilene Maia Trovão

Videos

Anna Penido
Priscila Dias Carlos
Renata Tavares de Brito Falleti
Rodolfo Fiorucci
Rosane Almeida

**Coordinación editorial, entrevistas
corrección de estilo (portugués) y
traducción**

Sergio Molina

Corrección ortotipográfica

Diego Alejandro Molina

Diseño y maquetación

Luiza Esteves

Producción Gráfica

William Nunes

Comunicación

Amanda Leite Almeida

Fernanda Peixoto Miranda

Laura Leal

Ilustraciones

Catarina Bessell

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que han formado o forman parte del Programa Escuelas Transformadoras Brasil, desde sus inicios hasta ahora.

A los equipos Ashoka, Alana y 2PRO Comunicação.

A la Comisión Editorial, representando a la red de escuelas transformadoras.

Por la colaboración, inspiración, reflexión y las historias compartidas, Escuelas Transformadoras agradece a todos los educadores, estudiantes, gestores públicos, investigadores, emprendedores sociales Ashoka y diversos profesionales que participaron en esta publicación:

Abdalaziz de Moura, Amanda Leite Almeida, Ana Paula Alcântara, Antonio Cesar Russi Callegari, Carlos Rodrigues Brandão, Carolina Seixas, Catarina Bessell, David José de Andrade Silva, Denise Antunes, Diego Elias Santana Duarte, Eda Luiz, Elivan Andrade, Eneida Lipai, Enzo Nicolau, Fernanda Peixoto Miranda, Fernando Sergio Leão Castilho, Gabriel Maia Salgado, Graça Marillo Totaro, Íris Vitória Santos Souza, Karen Vanessa Nery Carreiro, Laura Leal, Leila Rocha Sarmento Coelho, Levindo Diniz Carvalho, Luana Maciel Fonseca, Luciana Bittencourt Favorini, Luciana Pires, Lucianny Thaís Freire Matias, Luiza Esteves, Manoel Andrade Neto, Maria Amélia Marcondes Cupertino, Maria Estela Nepomuceno dos Santos, Maria Jilvani dos Santos Silva, Maria Luiza Dias Viana, Mariana Reis, Mariana Santino, Pablo Martins Carneiro, Paola Fonseca Russano, Paola Salmona Ricci, Patricia Limaverde Nascimento, Priscila Dias Carlos, Renata Tavares de Brito Falleti, Rita Junqueira de Camargo, Robson Max de Oliveira Souza, Rodrigo Hübner Mendes, Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho, Rosângela Magda de Oliveira Souza, Sandra Mara de Oliveira Vicente, Silvia Reichmann, Simone Kubric Lederman, Sofia Reis, Susan Harris MacKay, Tairine Matzenbacher, Taís Brasil Russo, Vitória Oliveira Moreira, William Nunes, Wilma Dutra Lino, Zilene Maia Trovão.





Libro digital compuesto de dieciséis artículos y cinco videos inéditos sobre la creatividad como una de las habilidades transformadoras fundamentales para superar los retos de la educación y la sociedad.

