

López Medero, Norma Beatriz. **Escuela ciudadana: espacio de diálogo entre “las pedagogías” de la pedagogía freireana.** *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/13Lopez.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
biblioteca@clacso.edu.ar

Norma Beatriz López Medero*

ESCUELA CIUDADANA: ESPACIO DE DIÁLOGO ENTRE “LAS PEDAGOGÍAS” DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

INTRODUCCIÓN

Quisiera en este trabajo recuperar parte del legado esperanzador de Paulo Freire: la *escuela ciudadana*, como posibilidad de trazar una cartografía liberadora que se rebele ante una educación excluyente, recuperando la vocación ontológica de *ser más*, abrevando de las potencialidades de una lógica educativa sin adolecer de las limitaciones de una lógica escolar, proyectando su accionar más allá de las fronteras de la escuela.

Creo además que en la *escuela ciudadana* convergen todas sus pedagogías (del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la pregunta, de la indignación, de la tierra) sin perder coherencia, interactuando dialécticamente.

He de partir por reconocermé en primera instancia afín a la pedagogía crítica¹ que denuncia la escuela como Aparato Ideológico del

* Educando/educador en el curso *Paulo Freire y la pedagogía crítica* de CLACSO. Profesora de educación inicial y de Ciencias de la Educación (UNICEN). Ayudante de primera en la cátedra Pedagogía, Área Fundamentos Teóricos de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche. Profesora de escuela media de adultos. Coordinadora pedagógica de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

1 Tal como la define Moacir Gadotti en el Capítulo 13 (“Pedagogía crítica”) de su *Historia de las ideas pedagógicas* (Gadotti, 1998).

Estado, que admite la existencia de una violencia disfrazada (violencia simbólica), que renuncia a la existencia de una “escuela única”, en suma, que destruye la neutralidad de la escuela, que devela su intencionalidad, su potencial legitimizador de diferencias preexistentes. Y que en segunda instancia se enfrenta al fatalismo inmovilizante que implica dar cuenta de su función reproductora, y se permite retomar la contradicción, la ruptura como espacio de lucha, y se contrapone a la fatal eficacia que le asigna el reproductivismo, recuperando la posibilidad de resistir.

Allí es donde Paulo Freire me parece superador, tanto de la teoría de la reproducción como de la resistencia, ya que plantea una estrategia transformadora, a partir de interpelar y organizar esas múltiples resistencias reinstaurando una humanidad perdida. El suyo es un sistema de pensamiento que recupera la interdisciplina, la intersubjetividad, ante un modelo de pensamiento único, monológico, que aniquila las diferencias y protege las desigualdades.

ESCUELA CIUDADANA Y EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD

Reconozco como imperativo, por mi pertenencia ecologista, la necesidad de entrelazar lo ecológico con lo educativo, lo político, lo económico y lo social, asumiendo los condicionamientos que plantea el contexto, tales como la feroz globalización, el avance de la revolución tecnológica, la internacionalización de la producción, la expansión de los flujos financieros, los enfrentamientos políticos, étnicos y confesionales, la regionalización/fragmentación que divide entre globalizadores y *globalizados*, centro y *periferia*, Norte y *Sur*; los que mueren por el excesivo consumo de alimentos y los que *mueren de hambre* (Márquez y Yanniello, 2004).

Entonces, para pensar a la *escuela ciudadana* como una educación para la sustentabilidad², se debe trabajar en pos de una sociedad equitativa, una *sociedad sustentable*, que sea lograda a través de la participación de las personas, capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones de hoy *sin comprometer la capacidad ni las oportunidades de las generaciones futuras*³. Es una invitación a trabajar desde una pedagogía de la tierra/ecopedagogía, que nos convoca a asumir y jerarquizar responsabilidades en el cuidado del ambiente, ya que implica revisar las

2 Sustentabilidad definida desde la perspectiva enunciada en los *objetivos* de la Agenda 21, ver <<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/agenda21stoc.htm>> acceso noviembre de 2006.

3 Utilizamos el concepto de educación para la sustentabilidad en vez de educación sustentable, puesto que en él coexisten aspectos sociales y culturales, económicos y tecnológicos, con aspectos políticos y aspectos ambientales o ecológicos (Bilder y López Medero, 2005).

necesidades humanas teniendo como horizonte la humanización de los grandes sectores excluidos y no el consumismo, superando la visión de que es la pobreza la que con sus residuos del subconsumo contamina, pues así se inhibe la posibilidad de percibir críticamente la inscripción en estructuras más amplias de dominación y reproducción.

Las instituciones educativas son producto y productoras de esta *modernidad insustentable*, pero también son espacios de lucha y resistencia, de producción de cultura, de creación y recreación del mundo, e implican toda una opción, luego de reconocer ambas cuestiones: resignarse, o rebelarse recuperando las riendas de la historia.

La globalización y la implementación de políticas neoliberales han generado vaciamientos materiales y simbólicos profundos. Esto representa un condicionamiento a asumir, críticamente, para iniciar la búsqueda de lo posible recortando las distancias hacia lo que hoy aparece ante nosotros como inalcanzable. El desafío de la educación crítica en general, y de una *escuela ciudadana* en particular, debe ser interpelar al Estado para que no abandone la responsabilidad que tiene sobre el espacio público y el cumplimiento de los derechos de sus ciudadanos.

La actual educación, con rasgos fuertemente bancarios/domesticadores, responde a un proyecto “neo-neo”⁴, pues concentra en pocos el poder político (neoconservador), además de achicar las prestaciones del aparato estatal (neoliberal), desplazándose de ser el garante de los derechos sociales a ser el garante de las reglas del mercado. Es en este marco en el que finalizó un largo proceso de “falsa descentralización” (pues sólo se ha limitado a transferir la responsabilidad a las provincias sin la asignación de fondos correspondientes), que fragmentó el poder de los sindicatos y gremios y desfinanció los servicios sociales, favoreciendo la privatización y profundizando la desintegración y la exclusión social y, por ende, política.

Un vasto panorama de recorte y saqueo (minería contaminante, papeleras, monocultivo de soja, extranjerización de la tierra, expulsión de comunidades aborígenes por parte de multinacionales o neoterratenientes), que cobra legitimidad en la década del noventa, continúa hasta hoy llevando a grandes sectores de la sociedad civil a la expoliación y el clientelismo, subsidiando la desocupación y vaciando de sentido el ejercicio sustantivo de la ciudadanía.

En el ámbito local, se *ensaya* la realización de la Agenda 21, marginando de la participación popular a la sociedad civil desde la etapa de diagnóstico, monopolizando la información, obstaculizando la gestión

4 Recuperando la lectura en la que Pablo Gentili (1994) hace alusión a un modelo de gestión que combina las ideologías neoconservadora y neoliberal.

compartida y el debate, pese a nuestros reclamos, que por otra parte son devaluados al catalogarnos de *fundamentalistas* y *obstaculizadores*.

Ante el desalentador panorama y la desmovilización de una parte de la sociedad, la indignación va despertando de su letargo a un sector creciente conformado por educadores, desocupados, pueblos originarios, feministas, ecologistas, campesinos, etc. La diversidad de luchas que confluyen reconoce la opresión y la cuestiona en sus múltiples flancos, recuperando la capacidad vincular tan debilitada por el hambre y el individualismo; pero no es fácil acordar acciones, fragmentándose ante el disenso.

Tal vez suene demasiado optimista afirmar que estamos en camino de organizarnos, pero hemos emprendido un arduo proceso de aprendizaje, en encuentros y desencuentros. Una parte de este proceso de organización consiste en la conformación de *círculos de cultura* a partir de las luchas sindicales y varios movimientos de protesta, que nos permitieron reunirnos fuera de la dinámica alienante y deshumanizante, dar cuenta de nuestras múltiples debilidades y encontrar sobre la marcha la fortaleza, *con otros, siendo*.

ESCUELA CIUDADANA: ENTRE EL SAQUEO Y LA INDIGNACIÓN

La lucha trasciende ampliamente el reclamo salarial, ya que se trata de educar en condiciones dignas, con educandos/educadores y educadores/educandos haciendo pleno ejercicio de sus derechos, impregnando nuestra práctica educativa de indignación y esperanza activa.

Si bien no estamos en condiciones de generar grandes acuerdos, concordamos en la necesidad de pensar otra educación, que responda a un proyecto de sociedad democrática, justa y solidaria, y creo que, aún sin ponerle un nombre, se orienta a la ya mencionada *escuela ciudadana*, liberadora, abierta a la comunidad, valorada como espacio de producción de cultura popular, de construcción de herramientas que fortalezcan la participación ciudadana crítica y transformadora, dotada de autonomía política y financiera, comprometida con el fortalecimiento y la formación permanente de los trabajadores de la educación.

Se trata de asumir una perspectiva que permita generar posibilidades de debatir y decidir colectivamente el presente y el futuro que queremos. Ello implica un cambio epistemológico y pedagógico, que además debe ser paradigmático y no programático, tal como lo plantea Morin en su participación en el Programa Transdisciplinario de Educación para un Futuro Sostenible de la UNESCO durante los años 1998 y 1999.

Asumir esta perspectiva nos compromete a erigirnos contra el fraccionamiento del conocimiento, negador de la complejidad de lo vivo, de la relación entre el todo y las partes, de la multiplicidad de saberes, de la práctica transformadora de lo "dado", condicionando las miradas y la

acción de los hombres sobre el mundo. Y es a partir de sabernos inacabados, y no determinados, que aflora un débil sentido de la responsabilidad y la solidaridad frente a los otros y al mundo; cimiento necesario para la construcción del conocimiento, a la luz de un paradigma distinto, que rompa con la hegemonía de la racionalidad instrumental y cientificista afín a un modelo de desarrollo unívoco, que aplasta y oculta otros desarrollos y otros desafíos, problemas intrínsecamente humanos.

“Es preciso rechazar el concepto subdesarrollado del desarrollo, que hacía del crecimiento tecnoindustrial la panacea de todo desarrollo antropológico, y renunciar a la idea mitológica de un progreso irresistible en aumento hasta el infinito” (Morin, 2000: 93).

Derribar mitos y metarrelatos se presenta como una tarea ineludible para quien opte por asumir la responsabilidad política de educar, e implica abrirse a cuestionamientos tales como: ¿la educación moderna *ayuda* a los educandos a descubrir su relación con el mundo? ¿A partir de qué *concepciones sobre* los sujetos, el ambiente y el mundo que habitamos y construimos lo hace? ¿Ofrece posibilidades de cuestionamiento, resignificación, revisión de la dupla *conocimiento/mundo*?

La variedad de respuestas y argumentaciones a dichos cuestionamientos nos permite reintegrar algo de riqueza e incertidumbre al proceso de conocer.

Si queremos evitar, o empezar a evitar, que nuestra vida transcurra de una manera perversa y estúpida, hay que partir desde el lugar mismo donde se forma el pensamiento, donde los ricos seleccionan y dan informaciones [...] Si no nos defendemos contra el plan de estudios impuesto en las escuelas, los periódicos, la radio y la televisión, nuestros pensamientos seguirán siendo nuestros enemigos, por ser los pensamientos del enemigo (Romano, 2002: 85).

ESCUELA CIUDADANA: INTENCIONALIDAD Y CONOCIMIENTO

Resignificar la educación, y con ello la realidad educativa, es un derecho y un deber, que comienzan a ejercerse comprometiéndose con la posibilidad de intervención sobre la realidad; reconociendo la incidencia de variables de índole histórica, política y sociocultural en el proceso educativo; admitiendo que la educación es una práctica social compleja, política e histórica; recuperando la importancia del grupo como facilitador del aprendizaje. Este ejercicio requiere del educador/educando y del educando/educador lo que Carretero (1995) denomina flexibilidad de razonamiento y comprensión narrativa, e implica la pertenencia a un paradigma que reconoce la influencia ideológica, el relativismo, la aceptación de que diferentes enfoques se ciernen sobre sus componentes.

La inclusión de la intencionalidad de sus agentes, que opera a su vez dialécticamente sobre el conocimiento/mundo, hace de este último un objeto dinámico, cuya percepción está sujeta a una “lógica” de “conceptos cambiantes” sin un único significado a lo largo de la historia, y es por ello que “conseguir un contexto en el que interpretar la nueva información es uno de los aspectos que parece presentar más dificultades a los estudiantes” (Carretero, 1995: 38).

Resulta imperativo para encarar este proyecto valorar la *posibilidad de revisar y cambiar*. Se trata de retomar una posición activa ante la realidad que se nos presenta, e implica incorporar al proceso educativo construcciones mentales que posibiliten la revisión y el establecimiento de relaciones que trasciendan la “causa-efecto”. Abordar la práctica educativa bajo esta postura epistemológica exige una búsqueda activa, desafiando a la curiosidad a ser cada vez menos ingenua y cada vez más crítica, creando contextos que potencien el desarrollo metacognitivo y el cambio metaconceptual, a partir de buscar el logro consciente del propio aprendizaje y de su actividad cognoscitiva.

En la raíz del planteo pedagógico está lo que también Lehgrand (Sirvent, 1996: 74) denomina el desarrollo de un “hombre de la pregunta”, pues para identificar el problema se problematiza y le pregunta constantemente a la realidad, para que de esa manera se “descongele” la cognición y pueda apoyarse en la búsqueda y aplicación de estrategias complejas, ya que se debe tender a promover el desarrollo de procesos reflexivos (Sanjurjo, 2002: 30).

La opción es por una concepción de saber y de vínculo pedagógico que implique al sujeto –tanto el que enseña como el que aprende– en una posición activa de búsqueda compartida de autonomía cognitiva y de construcción de aprendizaje significativo a partir de una relación activa, crítica con el conocimiento.

La necesaria concientización y problematización de nuestro lugar en el mundo como educadores/educandos y como educandos/educadores exige abandonar la posición ingenua y fatalista, y ello constituye el punto de partida para abordar la complejidad en la cual se inserta nuestra práctica. Es de gran utilidad la herramienta conceptual que Adriana Puiggrós (1994) denomina “campo problemático”, ya que acepta que se materializan luchas y disputas por el poder, reconociendo a la educación como una construcción de índole histórica, política, social, cultural y económica, sujeta a la necesaria contextualización y posicionamiento ideológico; o bien, como apunta Liliana Sanjurjo (2002: 23): “La enseñanza desde el paradigma crítico, como práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, no puede analizarse desde la racionalidad técnica”.

ESCUELA CIUDADANA Y DIÁLOGO

La *escuela ciudadana* reconoce el valor de la comunicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que contempla la posibilidad de comunicar no sólo conocimiento sino también un tipo de relación con el conocimiento, con otros, en el mundo.

Existe además la posibilidad de marcar la práctica futura, con lo que cobra mayor importancia el hecho de democratizar la palabra y compartir estrategias para incentivar la cooperación y el intercambio colaborativo. Es a través del diálogo, esencia de las relaciones humanas y democráticas, que se hace al hombre dialógico, crítico, que aprende que el poder de crear, recrear y transformar es un poder propio que en ocasiones le fue restringido o anulado.

Resulta de vital importancia reconocer, asimismo, la relación que existe entre lo cognitivo y lo afectivo, como también la incidencia del aspecto autovalorativo del educando al momento de potenciar el carácter activo y transformador del mismo, recuperando a partir de ello la importancia que asigna Paulo Freire a esos pequeños gestos que conforman la *pedagogicidad* del espacio y las relaciones así como de los silencios oportunos que permiten pensar y recrear el conocimiento. Es una instancia potencial en cuanto a recuperación de la propia capacidad creadora, ya que, ante tanto vacío y asepsia, “abrir el silencio que permita escuchar, escucharse y escuchar lo colectivo, que lleve a la inversión-con-versión-conversación pedagógicas”, recupera la importancia del silencio en el espacio de la comunicación, puesto que supone que el acto educativo es esencial, “me permite, por un lado, escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece” (Freire, 1999: 113; Abril et al., 2000).

Lo educativo, tal como lo concibe Paulo Freire, constituye una instancia importante del proceso de formación sociopolítica de la ciudadanía: la educación es un acto político, resulta impensable una práctica pedagógica vacía de significado político, neutra, aséptica.

En este sentido, la pedagogía freireana apuesta a la sustantividad democrática al asumir la dimensión *política y estratégica* de la educación, ya que la democracia (y, en este caso, su tratamiento) no puede agotarse en la enunciación y verbalización de los derechos de las personas: es una libertad *conquistándose*.

La necesidad de sustantividad democrática habla de la existencia de un déficit, o bien, como afirma Atilio Boron, de un cascarón vacío, una forma sin contenido, haciendo referencia a la actualidad, con ciu-

dadanos que viven inmersos en una profunda apatía política y una notoria desmovilización social. Es necesario entonces formar ciudadanía crítica y participativa; y la educación, si bien no todo, algo puede hacer al respecto. Una escuela que se asuma ciudadana debe responder a la exigencia de la participación activa de los sujetos en el proceso educativo, y por tanto formar para la participación en la sociedad, no sólo por una razón de coherencia, sino también porque sólo involucrándonos, haciéndonos preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándonos, es posible conocer; recordemos que “se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recreó, lo que se reinventó y no lo que simplemente se lee y se escucha”⁵.

Es necesario además repensar la realidad histórica como un proceso, como un *estar siendo*, captándola como un devenir constante y no como algo estático, rebelándose ante el inmovilismo, trabajando por recuperar la capacidad de significar el mundo.

Debe recuperarse el doble aspecto personal/social que compone la educación, pues esta no concluye en lo individual, sino que siempre debe trascender a lo global, a la dimensión comunitaria. El potencial liberador del diálogo cobra fuerza en el intercambio, en la interacción de los participantes. Ello no significa prescindir de la información ni equivale a afirmar que todo ha de salir del “autodescubrimiento” del grupo.

Cabe aclarar que la información es un momento fundamental del acto del conocimiento, ya que “conocer no es adivinar” y que es preciso preguntarse ¿Cómo? ¿Por qué? ¿En qué contexto? ¿A quién favorece/perjudica? Para establecer una relación autónoma con la información, esta debe responder a una previa problematización y es condición *sine qua non* para ello el compromiso social, político, de ayudarnos y ayudar a superar el “sentimiento aprendido” de inferioridad, y recuperar la confianza en las propias capacidades creativas; aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, porque el aprendizaje se realiza de manera situada.

ESCUELA CIUDADANA, CRITICIDAD Y COMPROMISO

Esta escuela se inscribe en una dinámica que permite abrir espacios para la comprensión, la crítica y la búsqueda compartida de estrategias para transformar la realidad opresora. Se trata de una labor que debe ser tejida desde múltiples formas de entender y vivir, desde lo territorial, desde las identidades diversas rediseñando los límites del pensamiento y la acción.

5 Afirmaciones vertidas en el contexto del Primer Encuentro Internacional de la Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación.

Es de vital importancia proponer actividades auténticas, en las que el contenido no esté vacío de sentido político- pedagógico, no presente una escisión entre aspectos macro y micro; promoviendo que la comprensión de la realidad social pueda conquistar mayores niveles de complejidad, de simbolización, y así superar la visión domesticada de sí, tornando evidentes las relaciones de fuerza que enmarcan nuestro quehacer social; poniéndonos en perspectiva. No obstante, para cumplir con estas cuestiones debe intentarse una educación que se nutra de la diversidad, la interdisciplinariedad, y que además trascienda los muros escolares; una escuela que asuma el desafío de formar ciudadanos críticos, creativos, participativos, solidarios, comprometidos con la transformación, que se rebelen ante la injusticia. Es una educación que debe reconocer a la comunicación como un punto central, en la que los medios masivos de comunicación son emergentes, reproductores y en parte productores de la realidad. Estos co-actúan con otras formas de producción y circulación de la información.

Por consiguiente, saber leer la prensa, la radio y la televisión e Internet es sumamente imprescindible para comprender y utilizar las diferentes formas de expresión, los medios y los códigos para la participación y el cambio social. Ello contribuye a formar sujetos capaces de afrontar y enfrentar con criterios propios y precisos los cambios vertiginosos tecno-comunicacionales y político-económicos en pos de una sociedad más equitativa (Floris y Landivar, 2004).

Ello se proyecta hacia una educación para la comunicación humana, en el marco de la acción comunicativa, para fundamentar la acción de un ciudadano capaz de ser comprometido, responsable, autónomo y crítico con el mundo que lo rodea.

Tal abordaje promueve en los sujetos cognoscentes la disposición a indagar, a cambiar de posición, un proceder analítico-cognitivo con herramientas para la apropiación (acceso y decodificación) y el procesamiento de la información. Así, la criticidad se entiende como:

La toma de conciencia de los propios valores y cultura (individualmente y como parte de un sector social), de qué y cómo se resignifican a partir de ello los valores y culturas de otros sectores sociales.

La construcción, cada vez más amplia y consciente, de conocimientos que impliquen una formación de criterio y opinión propios para poder evaluar, decidir, discernir, intercambiar, exigir, etc.; que permitan la participación social efectiva e independiente, que faciliten el consenso social.

El poder identificar, elegir y acceder a diferentes fuentes de información para disponer de información veraz, suficiente, completa. Poder analizar, identificar problemáticas, evaluar, objetar, decidir, actuar y aportar de modo creativo y transformador desde una opinión fundamentada y con un objetivo social.

Comprender el lugar que ocupa lo actitudinal y los valores como parte de la ética en las prácticas y acciones humanas.

La acción comprometida y solidaria con y para otros.

La interpretación y comprensión del sentido social de la información de cualquier discurso/mensaje [y la identificación de] las coincidencias, diferencias y/o contradicciones.

La comprensión del rol como sujeto social dentro de cualquier proceso de comunicación social desde la recepción (Floris y Landivar, 2004).

Por ello, la senda de la “escuela ciudadana” se inicia en el cuestionamiento de lo incuestionable, al dar lugar a lo negado, lo oculto, pues “los mitos de una civilización determinan su mirada y su impulso: su capacidad/incapacidad de ver el mundo y de verse a sí misma, sus opciones de acción” (Páez, 2004), poniendo al descubierto los problemas de índole ideológica, cultural y gnoseológica que condicionan nuestra práctica cotidiana.

RECAPITULANDO...

Pensar/soñar con una escuela ciudadana exige hablar del papel político de la educación, que implica hablar de *ciudadanía* pero ya no en su concepción tradicional (limitada y limitadora) sino ciudadanía en el sentido moderno, como proyecto inconcluso o irrealizado en nuestras sociedades, signadas por la exclusión en sus múltiples facetas: económica, cultural, social, política; integrando ámbitos: local-nacional y planetario.

Insistir en la *politicidad* de nuestras acciones cotidianas, que demanda un proceso educativo que “impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana” (Gutiérrez citado en Abril, 2003); que nos ayude a apreciar críticamente, a buscar en experiencias de otros y también en las propias otra manera de vivir, otra manera de aprender y de aprehender.

Redefinir críticamente el lugar del educador/educando y sus funciones. Ello nos mueve a repensar la educación para una sociedad más justa y democrática, pero debemos atender a premisas (Rigal, 2004) epistemológicas y políticas que asuman: la realidad como totalidad (marco de referencia complejo y dinámico); la contextualización histórica y espacial de la realidad social (permanente articulación entre lo macro

y lo micro institucional); la autonomía relativa de la escuela (existen mediaciones a nivel de escuela y del curriculum que pueden confrontar transformadoramente con las estructuras de poder establecidas).

Revalorizar el papel de los sujetos, los grupos y los movimientos sociales desde el análisis político, rechazando la noción de que la escuela es simplemente un sitio de instrucción. Reconocer que lo pedagógico está atravesado por la negociación cultural que se produce en relación de asimetría. La escuela debe ser vista como potencial productora crítica de sentido, ya que lo pedagógico *no es una mera dimensión* técnico-instrumental de procesos adaptativos sino que, considerando la enseñanza y el aprendizaje como instancias de *producción* colectiva y *negociación* cultural (a través de relaciones dialógicas y circulares), se debe cuestionar constantemente la pertinencia de las estrategias, para evitar la reproducción acrítica, renovando cotidianamente el trabajo existencial de expulsar al opresor que llevamos dentro para crecer en autonomía.

Redimensionar el hecho educativo, resituarlo en un contexto contradictorio, como práctica políticamente intencionada de un proyecto que trasciende las paredes de la escuela y la letra de las reformas escolares.

Reconocer la necesidad de un cambio en educación pero no limitado a ella y la reelaboración del curriculum que supere la inclusión degradada, como un compartimiento estanco más del proyecto educativo de la modernidad.

Diseñar un curriculum (en tanto producto cultural, forma institucionalizada para la constitución de sujetos que es un campo de construcción y disputa) desde una estrategia participativa, interdisciplinaria, multicultural y colaborativa que apueste a la transformación y el reconocimiento de la igualdad en la diversidad.

No puede ser una pura plantilla o molde que varía según la situación geográfica y las edades de los educandos o los sistemas educativos vigentes, sino que debe abordar la interdisciplinaria, huir de la compartimentación en la que estamos imbuidos y que dificulta la aprehensión de la globalidad de la realidad y de los problemas reales. La comprensión de la diversidad, y en nuestro caso el rechazo al etnocentrismo occidental o al eurocentrismo que impregna tanto a las ciencias sociales como incluso a las naturales, debe ser un elemento central (Morin, 2000).

En el contexto de una *escuela ciudadana*, que asume que la educación no se limita al edificio escolar, la *educación para la sustentabilidad* debe, *transversalmente*, estimular al ser humano a aprender *del* mundo y no *sobre* el mundo, aprender cómo funciona, cómo son sus relaciones: “alimentar un pensamiento que puede considerar la situación humana, en

la vida, en la tierra, en el mundo, y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo” (Morin, 2000: 19). Es decir, incorporarse consciente y activamente en el proceso, para conocer la dinámica de la naturaleza y de la sociedad, a fin de saber actuar de manera acorde con sus necesidades, y no simplemente memorizar información sobre aspectos puntuales del ambiente (Tréllez Solís, 2001).

Comprometerse con la dimensión política colectiva que le da sentido a esta instancia liberadora de recuperar la humanidad y *ser más*. Es una tarea tan faraónica que puede realizarse solamente *con* otros, pues no podemos ni debemos marginar a nadie de la capacidad de significar su propia realidad, como sujetos en proceso de construirse como tales, estableciendo una relación con la naturaleza, con la sociedad y consigo mismos para que el desarrollo sea sustentable en el sentido ya explicitado y conspire contra la administración irresponsable de los recursos por parte de unos y el hambre de otros (Gadotti, 2001).

Apelar a la multiplicidad de lenguajes, enriqueciendo la comunicación, potenciando la expresión, recuperando el valor de lo ético y de lo estético para que al conjugarse nos permitan reconquistar el caudal político que tiene la voz, la palabra del hombre leyendo y escribiendo su mundo, su versión de la historia.

Mapa del tiempo: Hace unos cuatro mil quinientos millones de años, año más año menos, una estrella enana escupió un planeta, que actualmente responde al nombre de Tierra. Hace unos cuatro mil doscientos millones de años, la primera célula bebió el caldo del mar, y le gustó, y se duplicó para tener a quién convidar el trago. Hace unos cuatro millones y pico de años, la mujer y el hombre, casi monos todavía, se alzaron sobre sus patas y se abrazaron, y por primera vez tuvieron la alegría y el pánico de verse, cara a cara, mientras estaban en eso. Hace unos cuatrocientos cincuenta mil años, la mujer y el hombre frotaron dos piedras y encendieron el primer fuego, que los ayudó a pelear contra el miedo y el frío. Hace unos trescientos mil años, la mujer y el hombre se dijeron las primeras palabras, y creyeron que podían entenderse. Y en eso estamos, todavía, queriendo ser dos, muertos de miedo, muertos de frío, buscando palabras (Galeano, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

Abril, David 2003 “Pensar globalmente, actuar localmente...” en Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes *Lecciones de Paulo*

- Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).
- Abril, David et al. 2000 "All different, all equal Education Pack" en *Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults* (Bruselas: Consejo de Europa).
- Bilder, Marisa y López Medero, Norma 2005 "Educación y sustentabilidad" en *Nuevos enfoques para reformular la escuela media. Reformulación de la reforma educativa rionegrina* (Bariloche: Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte-CTERA/UnTER).
- Carretero, Mario 1995 *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (Buenos Aires: Aique).
- Delgado, Marta 2003 "Descentralización educativa: entre una vieja utopía y la cautela" en Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).
- Floris, Claudia y Landivar, Tomás 2004 *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI* (Tandil: REUN).
- Freire, Paulo 1999 (1996) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir 1998 "Pedagogía crítica" en *Historia de las ideas pedagógicas* (San Pablo: Ática).
- Gadotti, Moacir 2001 "Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável" en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).
- Galeano, Eduardo 2004 *Bocas del tiempo* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gentili, Pablo 1994 *Proyecto neoconservador y crisis educativa* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).
- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz 2002 (2001) *Ecopedagogia i ciutadania planetària* (Valencia: Ediciones del CReC).
- Lens, José Luis 2001 *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema* (Tandil: REUN).
- Márquez, María Elisa y Yanniello, Alejandro 2004 "Proyecto Bosque Sur. Construyendo el nuevo paradigma: desde las partes el todo, el saber desde los bordes", mimeo.

- Morin, Edgar 1999 *La cabeza bien puesta* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Morin, Edgar 2000 (1995) *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa).
- Páez, Armando 2004 “Sostenibilidad y límites del pensamiento” en *Revista Theomai*, número especial invierno.
- Puiggrós, Adriana 1994 “La educación latinoamericana como campo problemático” en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (Buenos Aires: Aique).
- Rigal, Luis 2004 *El sentido de educar* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Romano, Vicente 2002 (1993) *La formación de la mentalidad sumisa* (Madrid: Endymion). En <www.rebellion.org/libroslibres> acceso noviembre de 2006.
- Sanjurjo, Liliana 2002 *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula* (Rosario: Homo Sapiens).
- Sirvent, María Teresa 1996 “Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila) Año 5, N° 9.
- Tréllez Solís, Eloísa 2001 “Manual de conservación de la biodiversidad y manejo sustentable del Salar del Huasco”, Proyecto CHI/01/G36, mimeo.