

## Opinión

## El sentido de la educación

Alexandre Silva Virginio

Secretario Municipal de Educación de Alvorada/RS/Brasil

Traducción: Sabina A. Habegger Lardoeyt

Pueden ser muchos los impedimentos y las dificultades que se encuentran hoy en día en la escuela a la hora de plantear innovaciones, transformaciones, espacios democráticos y generar nuevos conocimientos... pero a través de estas reflexiones, podemos encontrar varios análisis esperanzadores y pistas interesantísimas que nos permitan pensar en la posibilidad de otra escuela y en lo inédito viable. Serán las relaciones construidas, el rol del profesorado, la reflexión compartida sobre la práctica, la implicación de los padres, la participación y el diálogo de la comunidad escolar, las que darán muchas respuestas y orientaciones a nuevas concepciones y nos invitarán a analizar profundamente el sentido de la educación.

**E**l acto de escribir cumple la tarea de exponer las intenciones y los saberes aplicados. Como acción cultural de la humanidad nos permite registrar los contenidos, las formas de ser, de pensar, de proceder, de sentirlo todo ello en nuestra práctica social. El preámbulo sirve para anunciar que este espacio será objeto receptivo de reflexiones sobre un tema por cuanto épico, propio del ser humano: la educación. No tenemos la pretensión de establecer certezas o hacer de nuestra lectura del mundo un estandarte para que sea asumido. Deseamos solamente conversar y valorar las potencialidades y dificultades de este fenómeno típicamente humano en estos tiempos de globalización, de guerras, de nuevas tecnologías, de desempleo, de privatizaciones, de inseguridad, de FMI, de hambre y de exclusión social.

A lo largo de nuestra vida encontramos varias razones que nos hacen continuar viviendo. Invariablemente ellas engendran el *ethos* y el *phatos* que nos unen y reúnen en este mundo. Se trata de reconocer el sentido, esto es, la importancia y la relevancia de nuestras acciones. A lo largo de nuestra existencia vamos acumulando saberes. Estos saberes, que orientan nuestra conducta y nuestro comportamiento, son producto de nuestras relaciones con el otro y con

el mundo. En este proceso, varios son los espacios de adquisición y producción de conocimiento. Tenemos a la familia, primer lugar de formación, la iglesia, los sindicatos, las asociaciones de las más variadas finalidades, las escuelas, etc. Entre estos y tantos otros que podríamos reunir es la escuela la que tiene la responsabilidad de posibilitar y cons-



Foto 1 "La lección de historia"

truir en aquellos que por ella pasan una visión profunda y holística de la realidad, así como fomentar posturas críticas y creativas capaces de interferirnos motivos sobre la realidad. ¿Por qué entonces, a medida que el tiempo pasa, se hace cada vez más

difícil justificar la importancia del papel de la escuela?, ¿por qué tenemos dificultades para justificar la importancia que posee en nuestras vidas el acceso a la apropiación de conocimiento?, ¿por qué la educación es un tema relevante solamente en situaciones puntuales, en el debate electoral o a partir de los frenos impuestos en el proceso educativo por movimientos huelguistas?

Por nuestra parte, cualquier inferencia que pretenda dar cuenta de estas cuestiones deberá tener presente la gama de principios y valores que rigen nuestra interacción social. No es reciente, aunque ahora sea más agudo que nunca, el proceso de individualismo en que somos condenados a vivir, y por qué no decirlo, sobrevivir. Individualismo este que podemos traducir como narcisismo y exaltación de la subjetividad. La centralidad y el acento impuesto a estas facetas de nuestro comportamiento condicionan una forma de ser en relación al despliegue de fuerzas económicas, sociales, políticas e ideológicas. Económicas, porque reproduce la lógica de tener -en detrimento de ser- reforzando el sentido de ciudadanía en aquellos que, apropiándose del mayor valor sistémico, asumen al otro solamente como ente necesario para la consecución del reconocimiento social. El otro es nada más que el espejo, el reflejo de

nuestras acciones, gustos, deseos y convicciones. En este engranaje, las reglas de organización social hacen ciudadanos a aquellos que sólo consiguen existir por las materialidades que poseen. En efecto, este modelo ha desembocado en la concentración de la renta, en el desempleo y la exclusión social. Los impactos sociales de esta dinámica obedecen a la caricatura de relaciones basadas en la impersonalidad, el egoísmo y la ausencia de solidaridad. El miedo a la indiferencia social y el sentido de la existencia pasan a ser relegados a la literatura de autoayuda o al fundamentalismo religioso.

El extremo político de esta formación social se revela en políticas sociales públicas inconsistentes, tanto por la vulgaridad en las relaciones políticas –fisiologismo, patrimonialismo y clientelismo- como también en las tentativas de naturalización del uso del bien público en beneficio privado. Lo mismo que las nuevas formas de organización y participación política comienzan a ganar fuerza, todavía es muy fuerte el paradigma que se transfiere al ser más individual –más incomunicado- la responsabilidad de definir y decidir la cantidad y la calidad de sus condiciones objetivas de vida. En esta visión del mundo, los condicionantes macro-estructurales no pasan de ser cosas desconocidas, distantes, intangibles, por tanto exentas de cualquier acusación por crimen de responsabilidad. En este proceso, el sentimiento de impotencia de cualquier acción reivindicativa es reforzado por los medios de comunicación. Estos vehículos de fatalidad natural de nuestras vidas obstaculizan el fluir de una esperanza que cargue consigo otra manera diferente de ser del hombre y del mundo. Si una vez estuvo el hombre sometido al orden espiritual, hoy es él mismo el que aprisiona su espíritu soñador –utópico- pues preso se encuentra en las amarras de una materialidad superficial.

No queremos ser aquellos que resumen una definición de un proceso social y del hombre al epígrafe de la humanización de las cosas y la cosificación del hombre. Tenemos conciencia de que la complejidad del ser

humano es inaprensible en su totalidad y de que existen movimientos de reacción en las visiones deterministas de la realidad. No obstante, estos movimientos de contrapoder y de contracultura aún están lejos de cualquier configuración hegemónica.



Foto 2 “Trabajo y relaciones en un aula actual”

Desgraciadamente el ideal de dar la humanidad al hombre se verifica representado por el presupuesto cartesiano de control del no yo, sea ello humano o no.

Esta es la tela de fondo sobre la cual vamos a buscar respuestas pertinentes al significado de la educación. En este sentido, para explicar por qué la escuela no es en la práctica lo que de ella se espera y se teoriza, entendemos que debemos poner énfasis en lo que debería ser. La dimensión de distancia entre lo que tenemos y lo que queremos permitirá una búsqueda más exacta de los condicionantes de la realidad.

Permitánnos, por tanto, soñar. Seamos artifices concretos de algo que queramos presente en la escuela. Dejen entrar la creatividad en nuestra existencia. Por otra parte, esta escuela imaginada no debe ser sólo percibida como apenas un sueño. Es decir, no se trata de abstraernos en su posibilidad de ser algo distante o intangible, lo que estaremos sugiriendo, es una posibilidad de pensar en lo inédito viable, en la utopía de lo posible, aún a riesgo de, si así no fuera, hacer de estas reflexiones algo inapreciable, carente de sentido. Sin sentido éste que la escuela debe dar sentido.

Esta escuela que debe contribuir al vínculo entre las generaciones, presenta su razón de ser en las relaciones construidas temporalmente en el interior del proceso educativo. En ella, todos los comportamientos y

acciones estarían dirigidos para crear y recrear, para hacer y rehacer, para innovar y renovar, porque lo nuevo deja ya atrás consigo elementos que deben ser superados. Nuestra escuela, por tanto, debe ser un palco que nos permita divisar sobre la reali-

dad una aventura que pretenda desnudarla, descifrarla para, a partir de esto, transformarla. Este sería el sentido de esta educación, las raíces de esta escuela estarían cicatrizadas en la convicción de que se educa para que nuestros movimientos en el mundo sean cada vez más sofisticados, por cuanto próximos a la humanidad. Dicho de otra manera, su objeti-

vo está fundado en el desafío de revivir ininterrumpidamente el *ethos* de la convivencia pacífica, de la conciencia del valor esencial de cada ser, de la humildad necesaria para reconocernos en nuestras reales - insignificantes- dimensiones ante la inmensidad cósmica del universo (BOFFF, L.).

En nuestra escuela, por consiguiente, no se dará el caso de aquel o aquella que no sepa lo que hace y por qué lo hace. Todos tendrán claro que, con papeles diferenciados, su existencia en el núcleo del proceso educativo estará vinculado al compromiso histórico para con la reinención del hombre. El horizonte de este proceso, que quiere hacer del hombre un ser humano, es el que dicta la intensidad de la esperanza y el compás de espera. Así mismo, en esta escuela, todo tiene significado. Allí educaremos con la vida, para la vida. Nuestras atenciones estarán siendo cubiertas con los fenómenos que componen los vagones de la realidad. Esta será objeto en la apreciación del aire, del barullo inaudito, del hecho inusitado, de las razones del odio, del amor y de la alegría, de la existencia de la comunicación, del sabor de la comida, de las reglas del juego, de los engranajes de la producción, de la belleza del arte, de las contribuciones de la lluvia y del sol, de los meandros de la política, de los sueños de futuro...; en la belleza del mundo, para que se pueda buscar en ella la creación en la inspiración.

En el hecho de preguntarse qué contenido, quiénes somos, o qué queremos, dónde estamos, qué realidad es esta, por qué ella es así, si debe ser cambiada, ¿cómo cambiarla?... el educador pasa a ser más aprendiz que maestro, más educando que educador, más investigador que profesor. Sin descuidar la importancia del conocimiento ya acumulado, su preocupación mayor pasa por el descubrimiento de la realidad y sus posibles lecturas. La educación, con los pies en la realidad y sobre la misma, pasa a hacerse como acto de creación, de innovación, de proposición, de progreso. Más que aprender el conocimiento, se estará elaborando conocimiento.

En esta escuela el conflicto de generaciones perderá su sentido peyorativo. Las ideas, valores y comportamientos de los alumnos no serán tomados como negación insolente de los principios que rigen las relaciones, sino como elementos problematizadores de nuestra convivencia. Serán así tomados como elementos necesarios para evitar que nos olvidemos de evaluar y reevaluar, y pensar lo que hacemos y por qué lo hacemos. La infancia y la juventud, igual que son cúmulos en el uso de la razón, expresan su contribución —sea a través del mirar, del caminar, del vestir...— en el proceso de renovación de los parámetros de nuestra coexistencia. Son ellas, las generaciones, las que definen el estado de inconsistencia de nuestra formación. Las relaciones cara a cara estarían, por encima de todo, cargadas de afectividad. Los movimientos incoherentes presentes en el ser de los educandos serían señalados por la mirada tierna de los educadores. Mirar esta absorción de atención y preocupación hacia el otro no dejará de ser una mirada ética. Esto es, responsabilizada en la rigurosidad necesaria y pertinente por la tarea de fundar los valores a perseguir o a reprobar. Postura que trae consigo el deber de establecer la matriz que define y rechaza los principios reproductores de la injusticia y de la intolerancia. Por tanto, un mirar afectuoso en el método y riguroso en el contenido. El cambio en la construcción del saber, en el espacio escolar, no solamente se dará en la sala del aula. Las relaciones de poder obedecen a

una perspectiva horizontal, de modo que la frontera del patio, la biblioteca, la sala de profesores, etc. con las salas de aula quedará fuera de cualquier obstáculo. No obstante, de modo alguno esto representará una falta de respeto para con la privacidad y el papel de cada uno. El respeto estará asegurado en los sentimientos de complicidad y corresponsabilidad para con el crear y el vivir, en la construcción de conocimiento mediante la seriedad y el placer. Este compromiso compartido para con la escuela será cimentado a partir de la experiencia de participación, o sea, de la práctica democrática. Habrá allí, en la escuela, espacios que acogerán intercambios de intervención sublimadas por el respeto a la diferencia. En las cuestiones y temas



**“La dimensión de distancia entre lo que tenemos y lo que queremos, permitirá una búsqueda más exacta de los condicionantes de la realidad. Permítannos soñar ”**

que navegan en su mar, no habrá aquello que será más o menos considerado por quien es o cual segmento de la comunidad representa, sino por el contenido de su habla. Los más jóvenes, así, estarán siendo educados en un ambiente donde la realidad será concebida como construcción humana en la misma medida que los conceptos sobre la misma serán no sólo relativizados sino, principalmente, relacionados.

En este contexto la dirección de la escuela también se constituirá como agente de y en la participación. Ella cumplirá una función de dirigir el proceso de discusión y de ejecutar las decisiones formuladas por la colectividad escolar. Decisiones éstas, en su esencia, pedagógicas. La actitud del equipo directivo más que ser el motor que persigue progresivamente soluciones tendencialmente más cualificadas ante las adversidades impuestas, se constituye en ejemplo concreto de humildad necesaria para lidiar con el poder y para ver con los ojos del otro.

En el mismo sentido, la presencia de los padres en lo íntimo de la escuela

estará pautada, porque a la vez estará consensuada por la participación activa. Serán ellos también los responsables de colocar los saberes de su existencia en el currículo de la escuela. La visión y lectura de la realidad, presentada por los mismos, serán ingredientes necesarios, pero no suficientes, en la tarea de explicación y comprensión del mundo. Ante las interpretaciones trazadas por los padres, los profesores actuarán como mediadores del proceso de decodificación de las múltiples determinaciones de la realidad, cumpliendo el papel de problematizadores. En realidad, serían estos últimos los responsables de sembrar el conflicto en los pilares de la razón del sentido común, disipando la nube que impide a las personas entender los entresijos de la realidad. Aquí está el valor estratégico, pragmático, de ser portador del saber científico, esto es, contribuir para que el sentido común se transforme en un buen sentido. Éste, una vez pulverizado entre los oprimidos y excluidos, será herramienta indispensable en la lucha por una vida mejor, así como instrumento de denuncia,

pero, por encima de todo, como fundamento para el anuncio de las alternativas posibles de un nuevo contrato social.

Creemos firmemente que es muy probable que otros fenómenos puedan completar el cosmos de esta escuela. Aunque, acreditamos ser el núcleo principal de un proyecto educativo pautado por el objetivo final de contribuir a la materialización de una vida ciudadana. Por otro lado, teniendo en vista honrar nuestro compromiso inicial, pasamos ahora al desafío de retratar la realidad de buena parte de las escuelas de este estado, de este país.

Cuando nos remitimos a la educación o a la escuela, inmediatamente las atenciones se vuelven para los profesores. Éstos mucho más víctimas que responsables, son actores que circulan en los escenarios más adversos. Son obligados a convivir con condiciones objetivas —bajos salarios, imposiciones legales/institucionales, limitación de espacios, formación deficitaria, insuficiencia de material pedagógico, inexistencia de tiempo para reflexionar— y

subjetivas –falta de motivación, desesperanza, desconfianza ante la falsedad de los gobiernos; sentimiento de impotencia ante el sistema- extremadamente adversas. Ante este contexto los educadores asimilan la idea y el comportamiento de que están eximidos de culpa y responsabilidad para con el que está ahí. De esta forma, sus aulas obedecen a la lógica de transmisión de conocimiento, al papel portador de aula o a la de piloto del libro didáctico. La crítica feroz que prepara los engranajes sistemáticos acaba por imponer una venda sobre los ojos impidiendo el discernimiento necesario para segregar los aliados de los enemigos. En efecto, los alumnos y los padres muchas veces son entendidos como portadores de un antagonismo apenas inherente. En este sentido, las relaciones y los diálogos que se establecen son deformados por una postura de “hablar para” en detrimento de “hablar con”. Es decir, los profesores que “saben” hablan para los que “no saben” y, éstos que son acreditados que no saben, se frustran viendo que no sienten que pueden contribuir.

Como vehículo de saber socialmente válido, el profesor espera que los alumnos, una vez que se les han presentado los contenidos, los devuelvan (casi invariablemente a través de pruebas) y que supuestamente aprendan y por tanto que memoricen. Los educandos son, en este proceso, como un pastel. Aquellos que atienden a las expectativas (quedando dorados, blanditos y sabrosos) van para la mesa -aptos para la convivencia-, en cuanto a los que no alcanzan los objetivos esperados (no crecerán, no subirán) son reprendidos, reprobados y excluidos (van para el cubo de la basura).

En tanto, el acto de enseñar obedece al ritmo que va de la repetición al aula y del aula a la repetición. Enseñar pasa a corresponder un círculo expreso en el camino que va del texto a la prueba y de la prueba al texto. En este proceso casi no existe aprendizaje, cuando mucho, lo que tenemos es el movimiento de copia, de reproducción, por tanto un movimiento de lado a lado en la relación saber/realidad. Nada se construye, todo se copia. De texto en texto se niega el contexto, los contenidos –que no se sabe muy bien quién establece su

sustantividad para la vida de millones de brasileños- son dados y requeteados de modo que ocupan un tiempo precioso. Paralelamente a esto lo que es significativo en la vida es convidado a cubrir el tiempo de la transgresión. En este sentido, lo que podría ser un espacio/tiempo de crianza, construcción y placer, acaba por enseñar la apatía, la reproducción de saberes y la pasividad. Estas últimas son una fuente de energía de indisciplina, grito de socorro de los educandos.

En esta trayectoria, los que deberían aprender poco acumulan, sometidos a encuadrarse en normas preestablecidas -que o no conocen o para las que nunca fueron llamados a discutir- y se encuentran, en buena medida, indefensos ante la mirada clasificadora, disciplinada y sancionadora de los educadores. Obligados a reflejar las palabras de los profesores y a reproducir las palabras de los escritores, se les priva de crear, de reinventar, de ser protagonistas en la fascinante experiencia de leer el mundo. De esta forma, son castrados de las posibilidades de ser inventores, descubridores, innovadores ante el desafío de la construcción de conocimiento. En realidad, son frenados en la posibilidad de ser autores. Se encuentran heridos en su alteridad ante la negación de la exteriorización de sus diferencias, de la singularidad propia de cada ser, esencia y fuente de la cual es original.

Esta relación es agravada aún más por la postura impositiva, autoritaria y centralizadora de la dirección de la escuela. A pesar de que gran parte de las escuelas están protegidas por la legislación que les garantiza la consecución de elección de los directores y directoras, la organización y efectividad de espacios y prácticas democráticas, cuanto mucho, llenan de lagunas del papel. La dirección, en cierta medida, también es el profesorado, pues acaba centralizando las decisiones sea bien por el don de la palabra, sea por el tono del habla. Invariablemente, los alumnos y la propia comunidad escolar son concebidos como objetos de la acción sin deliberación. La participación de la comunidad escolar es ilustrada por el acto de hacer, no de concebir. Por otra parte, no es raro encontrarnos con políticas pensadas e implementadas en la escuela mucho más

orientadas por las relaciones personales en perjuicio de las profesionales. Estas son, comúnmente, expresiones de cómo y dónde las personas buscan el sustento y la legitimidad de su poder, sea en paternalismo, en patrimonialismo y en clientelismo, o en la co-participación, en la co-decisión o en la coresponsabilidad. Más allá de esto, lo que debería ser central en la escuela, la garantía de aprendizaje, no recibe la atención merecida siguiendo el ejemplo de las actuaciones de la dirección, quedando esta envuelta más en cuestiones burocráticas-administrativas que en las relacionadas con lo pertinente al proceso de enseñanza.

Esta práctica de gestión de la escuela provoca un desdoblamiento correspondiente en la comunidad escolar, verificándose un proceso de extrañeza, de no pertenecer a la escuela, ya sea en lo íntimo de las personas envueltas, o en el contexto de realidad en la cual está localizada. Su estructura, organización, currículum y procedimientos reifican un mundo por principio pre-determinado que no consigue comunicarse con su público destinatario. Los padres y las madres son casi siempre “convocados” para comparecer en la escuela, bien para festividades bien para recibir el título de sus hijos. Estos últimos se configuran como momentos puntuales y no como parte de un proceso, como instrumentos de clasificación y exclusión y no como informe diagnóstico, premisa para la potencialización del aprendizaje. Por otra parte, la complejidad vivida en torno a la escuela no es problematizada en el universo escolar. Con la presencia de la ausencia de este debate, la escuela acaba no siendo substancial en su esencia. Los alumnos (indisciplina, saqueos con violencia) y la comunidad (violencia, rechazo) no consiguen ver o sentir la importancia de la educación. Importancia ésta banalizada en un discurso superficial y trivial de “preparar para la vida”, “para ser alguien”. Comentarios tan genéricos que cuando son objetos de investigación revelan las contradicciones entre lo que se dice y la vida real.

Las consideraciones presentadas hasta aquí cumplirán un papel de demarcar líneas generales de dos modelos distintos. Por otro lado, de

forma alguna queremos sugerir que no existan escuelas con elementos que se aproximan a las situaciones que idealizamos. Reconocemos que la andanza de las escuelas obedecen a un movimiento oscilante, bien más próximas a lo que abstraíamos como deseable, o bien reproduciendo lo que renegamos. Entretanto, pensamos que el referido movimiento debe evolucionar en sentido de hacer llegar lo realizado en lo proyectado. En esta perspectiva, creemos que una combinación de factores y acciones que pueden promover esta necesaria aproximación, deben estar presentes y articulados en el proyecto político-pedagógico de escuela. Será ello el proyecto pedagógico de la escuela, el conjunto de procedimientos y combinaciones que irán a marcar la relevancia de la escuela en el contexto social.

Como fundamento indispensable para la consecución de este emprendimiento existe la designa de que todo el acceso y construcción colectiva de conocimiento necesita conocer la realidad para, una vez apropiado de

compartimos nuestras esperanzas. En este proceso educativo conjunto nos fortalecemos como colectividad. La oportunidad de tener la experiencia compartida de planear la escuela conlleva consigo la consagración del espíritu de la confianza y de la colaboración.

Acompañando al propio proceso educativo de las escuelas, será el proyecto pedagógico el mecanismo que articulará el pensar y el hacer con la realidad de los contenidos de modo que envuelva a los sujetos en el planteamiento y en la puesta en práctica de todas las acciones que favorezcan la materialización de la prosperidad del acto educativo. En la medida en que tenemos al alumno como objetivo estratégico central de este programa, sustentamos que para su elaboración es imprescindible la presencia de tres fenómenos en la realidad: profundizar y estrechar las relaciones de la escuela con la comunidad escolar, el perfeccionamiento constante de los docentes y la existencia de un ambiente democrático. El primero, porque sin participa-

ción efectiva de la comunidad escolar, cualquier movimiento educativo se encontraría estéril, desprovisto de raíces y, como tal, vulnerable a la transitoriedad. El segundo, porque los desafíos constantes en los que son colocados los profesionales de la educación demandan una reflexión teórico-práctica continua de sus actividades, de modo que las relaciones enseñanza/aprendizaje obedezcan a una dinámica crítica y creativa. El último, como condición primera de los demás en

la medida misma que en su ausencia no puede haber consistencia en la interacción entre sujetos y de éstos con la realidad.

Llegamos hasta aquí considerando la necesidad de contemplar con nuestro interés otros ambientes y espacios en y de la escuela, en tanto en cuanto de su entorno. Una dedicación futura se podría destinar a descifrar del recreo o del consejo de clase, elementos no menos importantes en la vida escolar. De esta forma, el sistema capitalista presenta otras

dimensiones más allá del modelo consumista. Un abordaje sistémico consistente necesitaría un tratamiento minucioso de los condicionantes macro y micro-estructurales de la relación entre infraestructura y superestructura, de las relaciones internacionales, de los instrumentos de dominación ideológica, de un análisis coyuntural y estructural. Todavía, un abordaje de esta naturaleza exigiría alterar el destino de nuestras reflexiones. Éstas, en el transcurrir de la ejecución no pretenciosa de este trabajo, procurarán reencender la llama del sentido de la educación. En el trayecto de esta modesta elaboración procuramos delinear algunos posibles contornos que identifican la calidad de la distancia que existe entre lo real y lo ideal. A partir de esta moldura queremos sustentar que la razón de la educación debe tener sus raíces en las acciones y procedimientos pertinentes al movimiento de aproximación entre la conciencia y la existencia. Por tanto, no habrá otro sentido para la educación que no sea la transformación del hombre para que este, una vez elevado a la condición humana, estado en el que es solidario, justo, ecológico y ético, transforme la realidad.

#### SUGERENCIAS DE LECTURA

- ALVES, Rubem (1999) *Entre a ciência e a sapiência – O dilema da educação*. SP: Loyola.
- BOFF, Leonardo (1999) *Saber cuidar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 1979.
- (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, Paulo (1995) *À sombra desta mangueira*. SP: Olho D'água.
- (1992) *Pedagogia da esperança*. RJ: Paz e Terra.
- (1996) *Pedagogia da autonomia*. SP: Paz e Terra, 1996
- SANTOS, Boaventura de Souza (1997) *Pela mão de Alice – O social e o político na Pós-Modernidade*. SP: Cortez.
- VASCONCELLOS, Celso (1993) *Construção do conhecimento em sala de aula*. SP: Editora Libertad.



Foto 3 "Aula presidida por la televisión"

sus múltiples determinaciones, transformarla. Transformación esta, que tenemos la obligación de apreciar. Para nosotros la otra fisonomía social que se quiere es la que fomenta, estimula, incentiva la construcción, la búsqueda de la ciudadanía. Esta búsqueda, por su parte, tendrá más éxito cuanto más personas aboguen a su favor. Diferente de la búsqueda de un tesoro, donde los que buscan desean ser los únicos y los primeros; nuestra búsqueda ofrece la realización de, en cuanto que buscamos,