Globalización, tecnicismo y los desafíos para una educación comprometida con la formación humana

Jose Clovis de Azevedo. Profesor Doctor y Coordinador de Investigación y Post-Grado del Centro Universitario Metodista, del IPA. Docente en Educación y Rehabilitación en el Programa de Master en Rehabilitación e Inclusión y en Currículo y Cultura en el curso de Pedagogía.

Introducción

Hacia el final del siglo, en contra de la tendencia mundial, hubo en Brasil un conjunto de victorias electorales, para gobiernos municipales y estatales, con proyectos populares. Estos proyectos tenían un contenido político de fuerte oposición al neoliberalismo, constituyéndose como resistencia contra-hegemónica en oposición a los postulados del pensamiento único, subordinado al mercado. Las llamadas administraciones populares fortalecieron el sector público y estimularon los mecanismos de participación, radicalizando la democracia.

En la educación fueron creadas varias *referencias* transformadoras, como posibilidades de reformas educativas: la Escuela Ciudadana de Porto Alegre; la Escuela Plural de Belo Horizonte y la Escuela Candango en el Distrito Federal, entre otras. En los últimos diez años la integración creciente de Brasil en el contexto macroeconómico mundial y sus derivados políticos debilitaron las alternativas populares. Al mismo tiempo, en el estado de Rio Grande do Sul la *referencia* de la Escuela Ciudadana sigue siendo compartida por varios gobiernos locales de tendencia progresista, cuyas prácticas participativas y democratizantes orientan cambios en la educación. Por otra parte, la victoria electoral del *Partido dos Trabalhadores* que gobernará el Estado de Rio Grande do Sul, en los próximos cuatro años ciertamente ampliará la discusión sobre el contenido y los fundamentos de la educación.

1 Fundamentos para una educación comprometida con la formación humana

1.1 El educador y la formación humana

Organizar la enseñanza a partir del concepto de formación humana es una tarea

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

compleja y desafiante, aunque compatible por aquellos que asumen la educación como una opción profesional consciente, dotados de ánimo valorativo inherente a las tareas de un verdadero educador. Mantener la postura profesional de quien repasa lo que sabe para los que nada saben, se constituye como una acción relativamente fácil y simple, pero enseñar con el compromiso del educador, cuyo objeto de trabajo es garantir el acceso al conocimiento al sujeto aprendiz, requiere una gran movilización de energías y voluntades, de competencia teórica y operativa. Cuántas veces oímos por nuestros padres, en el fragor de nuestras luchas para la valorización profesional, la habitual afirmación: *somos importantes, vitales para la sociedad, pues, por 'nuestras manos pasan' médicos, ingenieros, abogados, científicos*… Pasar por nuestras manos puede tener muchos significados. Ciertamente pasaron por nuestras manos los buenos y los malos médicos, los buenos y malos ingenieros y los buenos y malos abogados. Sería exagerado concentrar en las manos del educador la responsabilidad exclusiva para los 'buenos' y para los 'malos' profesionales. Pero, sin duda, la acción o la omisión de un educador pueden hacer la diferencia en la postura ética, en la responsabilidad y en la competencia de estos profesionales.

Para un profesor que se perciba como un educador 'pasar por las manos' significa zambullirse en el mundo de los educandos, percibir que cada uno de ellos es un universo de creatividad, de sensibilidad, de potencialidad, de afectividad y que cada uno de ellos tiene una historia, una identidad y, por lo tanto, una manera singular de relacionarse con el mundo, con lo nuevo, con el conocimiento, lo que le confiere necesidades y capacidades cognitivas específicas, a las cuales el educador buscará responder. Para un profesor de tipo 'tradicional', estas características individuales no son importantes, pues en principio todos los educandos son iguales, definidos a partir de un modelo abstracto de estudiante, receptores pasivos, homogeneizados artificialmente, unilateralmente. Muchos 'pasan por las manos' del profesor incólumes, sin ser alcanzados en su formación como seres humanos, como seres históricos, aunque puedan ser instrumentalizados por determinados contenidos e incluso llegar a ejercitar profesiones muy consideradas socialmente, ya que los que no encuadran en el modelo homogeneizador son arrojados a la zanja de la exclusión.

Estas primeras reflexiones nos empujan a separar el acto interactivo del educar del acto arbitrario, en el que educar es reducido a transmisión de contenidos descontextualizados, sin raíces, sin sentido en la vida real del sujeto educando. La educación es un proceso civilizador, un espacio de re-creación y re-significación de

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

la cultura heredada de las generaciones anteriores (PARO, 2000). Cuando es simplemente transmitida como repetición, pierde su significado e inhibe la creatividad y su potencial de transformación humana como acción cultural, volviéndose educación bancaria (Freire, 1994).

Es necesario que se haga una distinción entre formación y *training*. El educando es un sujeto histórico que necesita ser integrado en el contexto cultural, habilitado a crear y a transformar su existencia. Cada individuo hace la historia participando en la producción cultural, interactuando en una relación dialéctica con su realidad social. Al mismo tiempo en que el individuo es único, singular, su constitución y formación sólo se realizan en relación interactiva con el otro y en este proceso actúa también como productor de la realidad social (Vygotsky, 1984). La educación es uno de los dos espacios principales de mediación en la formación del sujeto histórico. Es en esta perspectiva que adquiere sentido el concepto de formación integral. La formación que articula las potencialidades de todas las dimensiones del ser humano. El ser humano en su singularidad es esencialmente plural, en sus relaciones con el mundo, enfrenta cada desafío con respuestas múltiples. A un mismo estímulo da respuestas variadas. Sus respuestas son diversificadas y no estandarizadas, alterándose en el propio acto de responder. La acción humana es, por lo tanto, un movimiento interactivo que se caracteriza por la pluralidad en la singularidad.

La formación humana es, consecuentemente, la antítesis de la repetición. La repetición y la estandarización son elementos extraños a la esencialidad del ser humano. Desempeños estandarizados, repetición, *training*, cuando preceden la formación humana general, embotan la creatividad humana, suprimen la libertad y reducen el ser humano a la pasividad. Educar un comportamiento y un objetivo específico puede ser una necesidad en determinadas circunstancias, pero, esto no dispensa y no se confunde con la necesidad de la formación integral. En general quienes están más aptos a responder a la adquisición de habilidades específicas son aquellos que tuvieron una formación general sólida en la educación básica. O sea, quienes tienen acceso al capital cultural (Bourdieu, 1978), los sectores medios y las élites culturales, beneficiados por una formación diversificada y consistente en la educación básica lo que habilita a las mejores ocupaciones y para el ingreso a las mejores universidades, inclusive pudiendo ser entrenado para los exámenes de selectividad.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

1.2 El tecnicismo como contrapunto a la formación humana

El tecnicismo como concepto educacional es un producto histórico, procedente de la expansión de las actividades industriales y de la necesidad de la subordinación de los objetivos educativos a los objetivos de producción. La sumisión de la educación a los parámetros y a las necesidades de la Revolución Industrial implicó, principalmente en los EEUU de principio del siglo XX, el pensamiento de la escuela a la luz de la organización de la fábrica. Así, según Silva (1999), las primeras elaboraciones teóricas sobre el currículum se realizaron en el sentido de establecer nexos prácticos entre educación escolar y producción industrial. Como señala el autor, Bobbitt publicó en 1918, en los EEUU, *The Currículum*, cuyas ideas fueron consolidadas por Tyler (1974), obra que ejerció una gran influencia, inclusive en Brasil. El trabajo de Bobbitt se transformó en un marco con el surgimiento de los estudios y de las teorías del currículum. En la visión de Bobbitt la escuela debería organizar sus objetivos y establecer métodos para medir los resultados, como en las empresas. La eficiencia de la enseñanza está vinculada al aprendizaje de las habilidades necesarias al trabajo en el sistema industrial. Por lo tanto, las criaturas deberían ser entrenadas para adquirir estas habilidades exigidas en el ejercicio de las ocupaciones profesionales en la vida adulta. Según Boom (1997), Bobbitt consideraba la educación no como una preparación para los veinte años de infancia y adolescencia, sino como instrumentalización para los cincuenta años de vida adulta.

La procedencia del concepto de currículo, aún dominante en nuestras escuelas, es poco conocida. Su asociación con la organización industrial clásica es encubierta, poco explicitada, hecho que vuelve oscuro su origen. Es necesario fijar explícitamente que el parámetro organizacional de la escuela es la organización científica del trabajo, el "*management*", los procesos de "*training*", de origen anglo-sajón, desarrollados desde el inicio del siglo pasado en las fábricas, en el ejército, con el propósito de un súper aprovechamiento de la energía humana en la producción de la eficacia, de la rentabilidad, del control social, de la estandarización y del control de los grupos humanos.

En esta perspectiva, se instituye la escuela en serie cuya estructura reproduce la organización del trabajo industrial basado en los principios de la teoría administrativa taylorista-fordista [1]. La organización de la escuela, tal como la conocemos y con la que convivimos, imita de forma acrítica los estándares de la organización de la producción y del trabajo del modelo taylorista-fordista.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Organizada a partir de este paradigma, la institución escolar reproduce en su cotidianidad un trabajo fragmentado, disciplinario, con tiempos preestablecidos en los que cada uno desempeña sus tareas de forma aislada. Las “comunicaciones” son verticalizadas (VERTICALES), reproduciéndose en procedimientos y comportamientos rituales y automatizados. Las prácticas repetitivas y sin significado atrofian la creatividad y colocan a educadores y educandos en una camisa de fuerza frente al dilema adaptación o exclusión. De esta forma, educadores y educandos son sometidos a un maratón en que todo tiene que acontecer en determinados días lectivos, como en la cadena de montaje, producido en serie, trabajando contenidos aislados, “conocimientos” fragmentados, formando una visión parcial, unilateral del mundo, impidiendo el conocimiento y la percepción de las relaciones, de los principios que permiten una visión universal y globalizadora de la realidad como totalidad.

A partir de esta matriz conceptual se desarrolló un modelo de escuela que caracteriza los sistemas educativos en Brasil. Sin embargo, en Brasil el tecnicismo se fusionó con elementos humanistas, constituyendo, contradictoriamente un núcleo humanista que dio sentido a la escuela pública tradicional brasileña. Este cuadro se ve impactado y desestabilizado por la modernización impuesta por la hegemonía del mercado. Como resultado, se están gestando dos movimientos nuevos en la educación (Azevedo, 2007). La escuela tradicional, *lato sensu* humanista, se metamorfosea en dos direcciones, pasando por un proceso de reconversión cultural. Los dos sentidos se desarrollan en posiciones opuestas y contradictorias. En el primero, la escuela se adapta a los principios y a los valores de la economía de mercado, formando ciudadanos clientes, productores y consumidores, identificados con la ideología del mercado. Es la transformación de la escuela en una institución educadora de la cultura del mercado: la *mercoescuela*. En el segundo, llevado a la práctica por algunas administraciones populares locales, sin negar el mercado, pero sin subordinar la formación humana a su lógica, se desarrolla un movimiento que tiene la pretensión de rescatar los principios humanistas, re-significarlos frente al contexto de la globalización, construyendo un núcleo formado por conceptos y valores identificados con la humanización de hombres y mujeres, con una orden moral, ética y política comprometida con ideales de emancipación: la escuela democrática e inclusiva, comprometida con una formación humana emancipadora.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

2 El contexto sociocultural y los ciclos de formación

2.1 Los ciclos de formación y las fuentes de conocimiento y del currículum

Las experiencias de los gobiernos populares crearon fuertes referencias de organización de la enseñanza, teniendo como parámetro la formación humana y la inclusión con el aprendizaje. La educación pensada como formación humana, vinculada a una concepción del conocimiento entendido como un proceso continuo de descubrimiento de la realidad, por lo tanto en cambio permanente, remete necesariamente al desafío de repensar la estructura de la escuela, sus tiempos y espacios, y de rever la organización de la enseñanza y del trabajo pedagógico para la garantía de la realización de los aprendizajes. Reconocer que la inteligencia no es innata, sino desarrollada a partir de las experiencias sociales vividas por el individuo, que el conocimiento no está listo y acabado, sino es siempre lo nuevo construido y reconstruido, supone determinadas estructuras frente al mundo, a la sociedad y al sentido de enseñar y aprender. Esto sitúa la necesidad del educador de lidiar con las teorías del conocimiento, ver con claridad qué camino está recorriendo, cuál es su punto de partida y dónde pretende llegar, o sea, qué tipo de hombres y mujeres quiere formar y qué sociedad quiere construir. Por lo tanto, se hace necesaria una formación que posibilite los educadores a una apropiación consciente, crítica, de una teoría del conocimiento, de un camino epistemológico que oriente el hacer pedagógico en la dirección de la emancipación humana, proporcionando el acceso al aprendizaje como un derecho garantizado a todos los educandos.

A partir de estas características procede una nueva posibilidad de organización de la escuela: la enseñanza organizada en ciclos de formación. Es importante reafirmar que la organización en ciclos de formación no es solo una nueva estructura, una nueva forma de organización de la enseñanza, sino, más allá de eso, exige una nueva actitud frente al conocimiento, a la sociedad y al sujeto aprendiz. Examinando la enseñanza por ciclos como alternativa a la seriación, Freitas (2003), considera que se consuma una confrontación de lógicas: seriación *versus* ciclos de formación. La lógica de la reproducción (seriación) y la lógica emancipadora (ciclos de formación).

Una práctica coherente para la formación humana implica también una relación democrática de la escuela con su comunidad. Si educar tiene relación con los saberes y los quehaceres del contexto cultural del educando la escuela debe tener mecanismos de participación que posibiliten los intercambios y las alianzas entre

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

las funciones de la enseñanza sistematizada de la escuela y los saberes del contexto social. Una enseñanza “de la realidad” exige el conocimiento de ésta para que la realidad comunitaria pueda ser conocida son necesarios espacios de expresión y participación en la escuela.

En esta perspectiva, los ciclos de formación no prescinden del trabajo colectivo y de la democracia como método. La democratización de la escuela no es apenas democratizar la gestión eligiendo los directores y los consejos, aunque esto sea muy importante (Azevedo, 2005). Por otro lado, la democratización de la escuela tiene un sentido pedagógico, pues es un mecanismo de habilitación del acceso al conocimiento, pero también es aprendizaje de la ciudadanía, de la democracia, de la convivencia social, teniendo como finalidad última la garantía de un aprendizaje para todos.

El método democrático no trabaja con contenidos sin significados, definidos *a priori*, con una lista de contenidos aleatoria, sin nexos con la realidad social. Se trata de identificar los conocimientos preexistentes en el contexto social e individual del educando. Conocimientos producidos en la cotidianidad de la experiencia comunitaria. Lo que Gramsci (2001) caracteriza como sentido común, cuyo núcleo racional, el buen sentido, puede servir de base para la construcción del conocimiento científico. Santos (2001) afirma la importancia del sentido común como conocimiento práctico de la vida, orientador de nuestro cotidiano. Considera que este conocimiento puede ser conservador y generar prepotencias, pero interpretado y considerado por el conocimiento científico puede dar origen a nuevos conocimientos. Freire (1996) sigue una línea semejante al definir la enseñanza como proceso de superación del pensamiento no riguroso por la rigurosidad exigida por la producción del pensamiento científico.

Por esto, una educación formativa y democrática se preocupa en buscar las referencias para organizar el currículo a partir desde fuentes que identifican el contenido formativo con el sujeto educando: fuente filosófica; socio-antropológica; epistemológica; socio-psico-pedagógica. Fuentes que pueden contribuir para la organización de un currículo para la formación humana, a partir desde el contexto real vivido por los educandos y educandas.

La fuente filosófica indica, respeto a nuestras reflexiones, qué sociedad desearíamos construir. ¿Cuáles valores es importante rescatar y afirmar frente a las profundas transformaciones económicas y culturales de nuestro tiempo? Responder a esta pregunta es fundamental. También aporta respeto al compromiso con el

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

aprendizaje de todos sin exclusión, como el repensar y la reorganización completa de la escuela, revisando sus tiempos y espacios para que estos sirvan a los estudiantes y no se sirvan de ellos.

La fuente socio-antropológica nos empuja a conocer más en profundidad el universo de nuestros educandos y educandas, más allá de la realidad física, reconociendo su imaginario, su manera de vivir la vida, las condiciones sociales objetivas en las que viven. Se trata, por lo tanto, de otorgar significado a la enseñanza, articulando la construcción del conocimiento a las experiencias de vida de los educando y de las educandas: el trabajo infantil, la vida en la calle, la lucha para la sobrevivencia junto con la familia o lejos de ella, las cuestiones de género y de etnia. Todo esto debe ser considerado en la construcción del currículum de una escuela que se pretende comprometida con la formación humana. Afirma la necesidad de que el conocimiento escolar sea organizado, teniendo en cuenta la cultura local, el lenguaje, la forma de expresión, los mitos y los rituales presentes en la comunidad, lo que dará sentido al conocimiento formal sistematizado que la escuela trabajará.

La fuente epistemológica articula los conocimientos producidos por la humanidad en todos los campos. Propone el trabajo con el conocimiento escolar acercando las diferentes áreas en torno de situaciones problemas presentes en los objetivos de estudio que integran fenómenos reales de la comunidad. Es la fuente que desafía las y los educadores en el trabajo interdisciplinar. No se trata, por lo tanto, de retomar el viejo elenco de contenidos, disciplina por disciplina, serie a serie, a cada bimestre o trimestre. El conocimiento que se pretende es aquello que contribuye al descubrimiento de los secretos del mundo, de nuestro mundo, de la realidad que nos rodea y en la que intervenimos (Bachelard, 1996).

La fuente socio-psico-pedagógica nos guía en los procesos de construcción de la inteligencia de la infancia, de la adolescencia y de los adultos. Se trata de investigar quién es ese sujeto niño, pre-adolescente, adolescente o adulto al que la escuela tiene que enseñar. Cuáles son sus contextos de desarrollo biológico y social, qué enseñanza debe ser organizada para este sujeto concreto y cómo superar las lecturas homogeneizadoras que ignoran las especificidades del desarrollo humano.

2.2 La investigación socio-antropológica y el contexto temático

Dos mecanismos son esenciales para capturar las cuestiones concretas de las comunidades en vista de su integración en el currículum: la investigación socio-antropológica y el conjunto-complejo temático [2].

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

La investigación socio-antropológica organiza las actividades escolares a partir de los datos obtenidos por un análisis socio-antropológico realizado en las comunidades escolares por los profesores y, en algunos casos, con la participación de funcionarios, alumnos, padres y madres. Partiendo de la verificación del sentido común, como indica Brandão:

[…] son todas las dimensiones de una determinada comunidad inclusive sus sueños, aspiraciones proyectos que constituyen el discurso que será revelado y decodificado. Lo que nos interesa, sobre todo, es hacer emerger las contradicciones y las incoherencias entre el hablar y el actuar, entre las percepciones de la realidad y de sí mismo y las pautas del comportamiento cotidiano, entre el sueño y la realidad, entre el real y el posible (2002, p.11).

Trabajar a partir de las experiencias vividas por las comunidades representa un desafío metodológico de difícil enfrentamiento para la escuela y sus actores. Sin duda, es necesaria una apertura de la institución que va mucho más allá de una abertura física, como la que habilita el espacio de la escuela para la práctica de deportes, fiestas y otras actividades comunes a esas relaciones. Es necesaria la demolición de “muros culturales” que separan la escuela de la comunidad. La misma propuesta pedagógica debe volverse sentido común, por lo menos en sus enunciados y principios generales.

La investigación trabaja con los discursos de las personas de la comunidad, busca elementos de su historia – del circuito religioso y cultural, costumbres de ocio, sus luchas, victorias y frustraciones – más allá de las características de su sentido común. La sistematización de este análisis será discutida con la comunidad y la enseñanza organizada en las diversas áreas de conocimiento, teniendo como enfoque los discursos y los fenómenos más significativos para los actores sociales envueltos. La investigación socio-antropológica es, por lo tanto, una acción metodológica que integra la lógica interna de la visión epistémica, la cual no prescinde del sentido común para la construcción del conocimiento, implicando una concepción de la realidad referenciada en la filosofía de la praxis. Desde esta perspectiva, Rocha hace la siguiente consideración:

A partir de la concepción dialéctica podemos afirmar que la práctica social, con todas sus facetas, es la fuente del conocimiento. Esta práctica social no es una

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

realidad homogénea, ni estática, sino recorrida por contradicciones (inclusive las de clase) donde se articulan las acciones del presente como herencia del pasado (1996, p.57).

En esta perspectiva, la investigación socio-antropológica no es la organización de la enseñanza en su totalidad y tampoco el resultado acabado que se transforma mecánicamente en acción pedagógica. Sus resultados se transforman en reflexión-acción de los sujetos, son sometidos a crítica en la dinámica de las acciones producidas.

El conjunto-complejo temático es la herramienta para organizar la enseñanza a partir de los elementos emergidos en la investigación socio-antropológica. La síntesis de la participación y la construcción del conocimiento en los Ciclos de Formación, pudiéndose realizar por medio de sus desdoblamientos en los espacios escolares. El conjunto-complejo temático propone un acercamiento a la totalidad y a las dimensiones significativas de determinados fenómenos extraídos de la realidad y de la práctica social.

Se trata de llevar el proceso de participación hacia las actividades esenciales de la escuela, o sea, la organización de la enseñanza para la construcción del conocimiento. Esta es la praxis concreta de una epistemología que supone el trabajo colectivo, la organización de la enseñanza que no crea artificialmente una realidad, sino que se moja en sus aguas para empaparse de su cultura, para conocer viviendo y vivir conociendo. Una enseñanza cuyo contenido, sin romper sus vínculos universales, sin dejar de ser riguroso, científico, no se coloca a priori, como conocimiento dado, sino como una mediación para el desvelamiento de lo real por los sujetos actores del proceso. Como bien sintetizan Gorodicht y Souza:

[…] el complejo temático se caracteriza por hacerse producción colectiva, respetando las especificidades locales y regionales, por ser significativo para toda una comunidad, por apuntar situaciones-problema para sus actores, por proponerse generador de acción, para ayudar el alumno a comprender la realidad actual, por respetar los sujetos que interactúan en la escuela y en la sociedad y por ser representativo de una cierta lectura de lo real (1999, p.81).

En su concepción práctica y teórica de la organización de la enseñanza, Pistrak

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(1981), considera que el objetivo de la escuela es la comprensión crítica y dialéctica de la realidad, en la cual los temas y los fenómenos estudiados están articulados entre sí y con la realidad macro-social y universal. Esta enseñanza permitiría a los educandos no sólo la aprehensión del real, sino también la intervención consciente en el mundo social y cultural del contexto de la sociedad a la que pertenecen. O sea, la enseñanza a través del complejo permite realizar un enlace efectivo entre la actividad intelectual en la escuela, la práctica social y la auto-organización fuera de la escuela. El énfasis se pondrá en aquellas partes de las disciplinas que serán significativas para la finalidad de la escuela, junto a las disciplinas orientadas a conocer los objetos y fenómenos en sus relaciones recíprocas, tanto cuanto su naturaleza y diferencias como en relación a sus diferentes comprensiones y sus procesos de transformación.

Las cuatro fuentes directrices del currículum, presentes en la investigación socio-antropológica realizada en la comunidad, orientan a la escuela sobre las cuestiones-problemas que serán trabajadas, en la elección del centro del complejo, en los conceptos que compondrán el campo conceptual y en la organización de las actividades para cada ciclo. Desde el conjunto de los elementos emergidos en la búsqueda socio-antropológica, serán relacionados los discursos más significativos. Se formularán cuestiones, hipótesis, se escogerá un fenómeno cuyas dimensiones socioculturales expresan de la mejor manera las totalidades y los significados de las cuestiones captadas en la realidad social de la comunidad, Según Rocha,

[…] el complejo temático provoca la percepción y la comprensión de la realidad, explicita la visión del mundo en la que todos se encuentran envueltos alrededor de un objeto de estudio y evidencia las relaciones existentes entre el saber y el pensar, el actuar y el reflexionar, la teoría y la práctica (Rocha, 1996, p.2).

Al mismo tiempo, serán identificados los conceptos que están contenidos en los fenómenos y en los discursos. Las relaciones entre conceptos y fenómenos posibilitan la construcción de una visión general del contexto. El complejo temático supone, también, una visión de totalidad de la abarcadura de esa totalidad, a través del foco particular del área de conocimiento, lo que posibilita la ruptura con el conocimiento fragmentado.

Las acciones concretas, propositivas del trabajo colectivo, preparan la integración necesaria para encaminar el trabajo interdisciplinar en la organización de la

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

enseñanza por ciclos de formación. La forma tradicional del trabajo escolar separó el saber, fragmentó la visión de la realidad, segmentó la percepción de la naturaleza, contribuyó para fortalecer la incomprensión de la totalidad, favoreciendo los procesos de deshumanización, de la manipulación de la ciencia como productora de una sofisticación tecnológica, que cada vez más oculta la apropiación de la inteligencia humana en forma de trabajo alienado. El trabajo interdisciplinar rescata la visión de totalidad y es una posibilidad de producción de una cultura escolar renovada.

3 Aprender en los ciclos de la vida

3.1 Los espacios y los tempos en el ciclo de formación

A partir de la caracterización de lo que es el conocimiento en una concepción de formación humana, de dónde vienen sus fuentes, cómo debe estar organizada la enseñanza, cómo debe estar organizado el trabajo de los educadores, se percibe la incapacidad y la insuficiencia de la organización serial para dar cuenta de una educación humanizadora y de calidad. No es suficiente, por lo tanto, un cambio metodológico, aunque sea basado en fundamentos sólidos; no es suficiente hacer una crítica de los contenidos muchas veces vacíos que llenan los libros didácticos; no es suficiente, aún, la voluntad política, la opción para la educación humanizadora. La escuela para la formación humana es, de hecho, otra escuela, reinventada. En su objetivo, busca ser libre de grados escolares enyesados, libre de la dictadura del libro didáctico, de la valoración clasificatoria y libre de la exclusión por no aprender.

La escuela por ciclos de formación es la tentativa de traducir en la organización escolar, los ciclos de la vida [3]. Diferente de la organización en serie, en la cual el educando tiene que adaptarse a una estructura preexistente la estructura en ciclos de formación procura adaptarse a los ciclos de la vida, a las fases del desarrollo humano. Es la escuela rediseñada, con espacios y tiempos que buscan responder al desarrollo de los educandos. L@s niñ@s y l@s adolescentes son seres en permanente desarrollo que no pueden ser regulados por el calendario escolar o por el año lectivo. El tiempo de aprendizaje del educando no puede ser sometido a la camisa de fuerza del tiempo del año lectivo o del año civil. La escuela por ciclos de formación ve el aprendizaje como un proceso, en el cual no existen, necesariamente, periodos o etapas preparatorias para aprendizajes posteriores, sino un permanente desarrollo. De ahí el criterio de la agrupación por edades.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Entretanto sería simplista e ilusorio creer que las criaturas y l@s adolescentes aprenden por la simple distribución por grupos de edad. Pero, lo fundamental es que la escuela y los educadores sean capaces de producir intervenciones pedagógicas a partir del diagnóstico del desarrollo de cada alumno, estimulando los elementos sensibles de las características de la edad con actividades que proporcionen experiencias de aprendizajes concretas. Por lo tanto, la existencia de un mismo grupo de educandos, con niveles de conocimientos diferenciados, puede contribuir para dinamizar el aprendizaje, desde que haya potencialización pedagógica. Sobre esas posibilidades, afirma Vygotsky:

El aprendizaje se apoya en procesos inmaduros, pero en vía de maduración y, como toda la esfera de este proceso está incluida en la zona de desarrollo proximal, los plazos óptimos de aprendizaje, tanto para el conjunto de las criaturas como para cada una de ellas, se determinan en cada edad por la zona de desarrollo proximal (1996, p. 271).

El profesor Bernd Fichtner [4] analiza en el pensamiento de Vygotsky la caracterización de lo que son las funciones psíquicas elementares y superiores. Las elementares son los reflejos, asociaciones simples, reacciones automáticas, procesos inmediatos e instantáneos de percepción. Las funciones superiores son de naturaleza cultural, pero la construcción de estas funciones en el plano individual no son una mera transposición de lo que ocurre en el plano social, en la medida en que se realiza una transformación cualitativa de éstas durante el proceso de interiorización. Estas funciones están mediadas por instrumentos y signos que son de carácter cultural e histórico, que marcan las relaciones interpersonales de los seres humanos. Por lo tanto, todas las estructuras de las funciones superiores están mediadas por signos que funcionan como instrumentos psicológicos. Según Fichtner, el concepto de mediación es central en el enfoque de Vygotsky:

[…] la mediación por instrumentos y signos no es apenas una idea psicológica, pero una idea que quiebra todos los muros cartesianos, que están separando lo que es conciencia individual de la cultura y de la sociedad […] Vygotsky quiebra con la perspectiva tradicional, que los hombres están controlados desde afuera, quiere decir, por la sociedad, o que los hombres están controlados por dentro, quiere decir, por su herencia biológica (1997, p.48).

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

De esta forma, la escuela por ciclos de formación, al agrupar los educandos por edades y no por nivel de conocimiento – como hace la escuela tradicional –, vuelve oportunas interacciones e intercambios a partir de elementos de identidad contenidos en edades próximas y con diferentes niveles de desarrollo proximal, incidiendo en el proceso de aprendizaje de todos. O sea, la zona de desarrollo proximal (Vygotsky, 1996), que se configura como un potencial de aprendizaje que puede ser desarrollado interactivamente se realiza con más intensidad en grupos con de edad homogénea. Aún sobre la edad, afirma Snyders: “A cada edad corresponde una forma de vida que tiene valor, equilibrio, coherencia, que merece ser respetada y llevada en serio; a cada edad corresponden problemas y conflictos reales” (1993, p.29).

Otra contribución teórica importante a la organización de los ciclos de formación es la de Henry Wallon [5], para quien es esencial para la escuela reconocer los cambios objetivos en el comportamiento de l@s niñ@s en sus diferentes edades y en situaciones diferenciadas y las consecuentes necesidades que de allí derivan. Este reconocimiento se concretiza cuando la escuela respeta y diagnostica el comportamiento dominante en cada etapa del desarrollo, estimulando el proceso de integración de comportamientos, lo que es una necesidad inherente al proceso de construcción de la personalidad en cada fase. Cabe a la escuela, como institución educadora, cumplir la función de proveer los medios y realizar las mediaciones y las actividades necesarias para la realización de la formación de l@s niñ@s y de l@s adolescentes. Cuando no se observa esto en la acción pedagógica de la escuela, cuando las tareas escolares contradicen las circunstancias psicosociales en que viven objetivamente l@s niñ@s, características de su universo transitorio, el acto educativo acaba empobrecido y vacío de sentido.

Para responder a estas cuestiones, la enseñanza puede estar organizada en tres ciclos de tres años cada uno, desde los seis a los catorce años. Los tres ciclos corresponden a la infancia, la pre-adolescencia y la adolescencia. Esta reagrupación, de l@s niñ@s y adolescentes en la escuela, se fundamenta en la relación desarrollo y aprendizaje, en una perspectiva en que el desarrollo cognitivo de l@s niñ@s y adolescentes se realiza, tanto por procesos biológicos-cognitivos, cuanto por interacciones sociales. De esta forma, se vuelve importante profundizar sobre cómo el ambiente socio-cognitivo al cual l@s niñ@s están regularmente expuestos, puede influenciar el desarrollo, pues, desarrollo y aprendizaje son dos procesos que interactúan, afectándose mutuamente [6]. Esta visión de construcción de conocimiento, del desarrollo del sujeto y de sus funciones mentales, orienta la

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estructura curricular y la organización de la enseñanza en los ciclos de formación. De esta forma, las actividades pedagógicas y la agrupación de los estudiantes están acompañadas por una concepción del currículo que, obviamente, indica la relación ambiente, cultura, conocimiento. En esta propuesta educativa, los educadores planean y ejecutan necesariamente el trabajo de forma colectiva. Cada ciclo debe tener su colectivo de educadores que, dentro de los espacios institucionales previstos, realizan el trabajo con los educandos, estableciendo un proceso permanente de relaciones con el país y la comunidad en general.

Nuevos espacios tienen que ser creados para garantizar el tiempo de aprendizaje para todos. Se tomarán aquí como referencia, como ejemplos de posibilidades, algunos espacios importantes experimentados en la Red Municipal de Porto Alegre, como los grupos de progresión para educandos que, en el momento de la implementación de la estructura escolar por ciclos de formación, presentaban un desfase edad/aprendizaje [7]. Estos alumnos, respetados en su desarrollo, en sus experiencias de vida e, a partir de su contexto biológico y cultural, son estimulados y desafiados con estrategias pedagógicas que amplían sus aprendizajes. Los educandos que forman los grupos, en los cuales, hay correspondencia edad/aprendizaje, cuando presentan dificultades no superadas por el colectivo de profesores del ciclo, son encaminados al Laboratorio de Aprendizaje [8]. En caso sean diagnosticadas situaciones en las cuales se presente la necesidad de valoración y atención especial, individualizada, el educando es encaminado a la Sala de Integración y Recursos [9], en la cual el acompañamiento es realizado por educadores especiales y, cuando es necesario, por otras atenciones especiales. Otra contribución para la extensión de los espacios educativos y de los tiempos de intervención pedagógica por alumno fue la construcción de la figura del profesor itinerante [10]: un recurso humano más para cada tres o cuatro grupos para fortalecer el colectivo y ampliar las posibilidades de planteamiento e intervenciones del grupo de profesores.

Los nuevos espacios y tiempos suponen la organización colectiva de trabajo. Ya no existe para el profesor el trabajo aislado. Es fundamental la institución de espacios de planteamiento colectivo, organizando acciones pedagógicas en grupos para intervenir en el proceso de construcción del conocimiento. Más de un educador puede trabajar en una clase al mismo tiempo, en la misma aula. Las agrupaciones de educandos pueden ser flexibles de acuerdo con las actividades planeadas por los colectivos de educadores y con las necesidades de aprendizaje de los educandos. La flexibilidad de los tiempos y los espacios puede corresponder además a un

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

movimiento constante de reagrupación, rompiendo con la rigidez de las clases tradicionales. En una perspectiva dialéctica del conocimiento, la acción educativa considera la práctica social como fuente de conocimiento. Por esto, la escuela de ciclos de formación no es una escuela para la vida, sino una escuela en la vida. No es una escuela para el futuro, sino una escuela para el presente y por esto, conectada con el devenir, con el proceso de humanización, teniendo la preocupación concreta en el respeto de las condiciones específicas de l@s niñ@s y l@s adolescentes, asegurándoles el derecho al conocimiento como niñ@s y adolescentes que construyen, sobre todo, el aprendizaje de la autonomía y de la ciudadanía dentro de principios solidarios y de cooperación en la cotidianeidad de la convivencia social.

Conclusión

El debate sobre la calidad de la enseñanza está siendo cada vez más intenso, sobrepasando los entornos educativos, ocupando los canales mediáticos y construyendo un sentido común que no siempre contribuye a esclarecer los problemas que afectan el cuadro real de la educación. La realidad de la educación es casi siempre presentada a través de sus síntomas aparentes sin que las cuestiones esenciales resulten tocadas. Las referencias sobre una buena o mala educación, sobre la calidad de la enseñanza son tomadas a partir de viejos conceptos, pertinentes a realidades históricas ya pasadas. Así, la calidad es confundida con cantidad, con la capacidad de repetición, con dominios externos y mecánicos de la información. Para esto, se mete mano a instrumentos de valoraciones cuantitativos, que miden productos, se ignoran los procesos, estableciendo un *ranking* y comparaciones entre realidades distintas. Así, se comparan países avanzados que disminuyeron drásticamente las desigualdades sociales y que realizan históricamente grandes inversiones en educación con la situación vivida por países como Brasil que acumulan un grande retraso histórico en la cuestión social y educacional.

La realidad de la educación brasileña pone hoy cuestiones desafiantes. Estamos alcanzando la universalización de la Enseñanza Elementar y un avance significativo en el acceso a la Educación Básica. La masificación de la educación integra en la escuela los contingentes sociales más empobrecidos e históricamente excluidos. Esto significa que cambió el perfil de la población escolar. Contradictoriamente, la escuela continúa actuando con los supuestos pedagógicos de la escuela pensada para la clase media y la élite. Con este funcionamiento la institución escolar se ha

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

constituido como un espacio de tránsito de las desigualdades y de la exclusión por no aprender. Las concepciones mecanicistas y positivistas del conocimiento, cuyos desdoblamientos pedagógicos son el repaso de contenidos aparece hoy en las visiones productivistas de la educación, con los métodos de evaluación de productos que ignoran la formación integral y la diversidad cultural del sujeto aprendiz. Estas prácticas y concepciones no responden a las necesidades de aprendizaje de las clases populares y refuerzan los mecanismos de exclusión a través de la escuela.

Algunas cuestiones necesitan ser reforzadas para la discusión de la calidad de la enseñanza. Entre éstas destacamos las siguientes: ¿Por qué las dificultades de repensar la escuela más allá de la organización del trabajo según el modelo taylorista-fordista? ¿Por qué las políticas públicas y las concepciones sobre la Educación Básica continúan utilizando parámetros que no dialogan con el cambio del perfil social de la población escolar? ¿Por qué la idea de escuela continúa atada a la visión del repaso del conocimiento listo y acabado? ¿Por qué a pesar del avance teórico de la ciencia de la educación, de la revolución en las comunicaciones, de las transformaciones en la organización del trabajo y en la producción el conocimiento escolar continúa aprisionado por la repetición, por la fragmentación, por los tiempos predeterminados, por el trabajo individual y por las evaluaciones puntuales y cuantitativas? ¿Por qué la educación escolar no consigue llevar su organización y sus prácticas en la dirección de una enseñanza que trabaje el conocimiento como un proceso de construcción permanente en diálogo con la diversidad cultural y social del sujeto aprendiz? Y, finalmente, ¿por qué la resistencia en pensar la estructura de la escuela, compatibilizando sus tiempos y sus espacios con la revolución tecnológica, con una concepción del conocimiento en construcción y superación permanente y con la entrada de las clases populares con todos sus componentes culturales y sociales?

Pensar una educación integral dirigida a la formación humana significa ciertamente repensar los ritos formales que vuelven la escuela un lugar de repetición, inhibidor de la creatividad, recalcada en una meritocracia que coacciona los excluidos a identificarse con su propio fracaso. El desafío de la actualidad es una escuela pertinente con el ser humano interferidor, donde la experiencia cognitiva se constituya en la acción de verificación y reconstrucción de la condición de la existencia del sujeto aprendiz.

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Bibliografía

AZEVEDO, Jose Clovis de. Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Escola cidadã: desafios diálogos e travessias. 2. ed. Revisada e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2005.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELTRAN, Francisco. A educação intencional. In: CARBONELL, Jaume. (Org.). Pedagogias do século XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina. In: SILVA, L. H; AZEVEDO, Jose Clovis de; SANTOS, E.S. (Orgs.). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Maristela; MACHADO, Marlene A. Laboratório de Aprendizagem: investigar, compreender e desenvolver a aprendizagem. Cadernos Pedagógicos, nº. 12. Porto Alegre: SMED, 1998.

DIDONET, B. N.; MARTINS, Ivan, et al. (Orgs.). Turmas de progressão: nossa construção. Porto Alegre: SMED, 1999.

FICHTNER, B. Abordagem Histórica cultural na educação. In: Paixão de aprender, n.º 9, Porto Alegre: SMED, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROTA, Dalila. O professor volante no ciclo: lugar em construção. In: Cadernos Pedagógicos, nº. 11. Porto Alegre: SMED, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORODICT, Clarice; SOUZA M.C. O complexo temático. In: SILVA, L. H. (org). Escola Cidadã: teoria e prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antônio. Introdução ao Estudo da Filosofia. In: Cadernos do Cárcere, V.1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KRUG, Andrea. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, Acácia Z. Da qualidade assumida à qualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: Educação escolar: o desafio da qualidade. Educação e sociedade. Revista de Ciência da Educação. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007.

LA TAILLE, Yves de, et al. (Orgs.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PARO, Vitor. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 19981.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995

ROCHA, Silvio (org). Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos, nº. 9. Porto Alegre: SMED, 1996.

/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamentos, 2001.

_____. Crítica à Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Catia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TAYLOR, F. W. Princípios da administração científica. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange castro Afeche. São Paulo: Martins fontes, 1984.

_____. Obras escolhidas psicologia infantil. Tomo IV. Madrid: Visor S. A.1996.

Notas

[1] En Principios de administración científica, Taylor, 1957, desarrolló la teoría del trabajo que Henry Ford volvió operativa, transformándola en práctica en sus industrias de automóviles al principio del siglo XX. El taylorismo-fordismo pasará entonces a orientar la producción en serie en el sistema industrial. En los últimos tiempos la organización del trabajo ha debido modificarse en función del proceso de innovación tecnológica. El *trabajo rígido* donde el trabajador aprende un oficio para toda la vida se ha cambiado en el *trabajo flexible* donde el trabajador es enfrentado a nuevos aprendizajes profesionales a cada ola de innovación tecnológica. Ver Kuenzer, 2007.

[2] Se trata de una experiencia concreta realizada por las escuelas de la Red Pública Municipal de Porto Alegre. La investigación socio-antropológica es una entrevista que los profesores hacen en la comunidad del entorno de la escuela. En

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

esta visita los profesores organizan un itinerario de conversaciones con las familias procurando registrar las conversaciones que expresan cuestiones concretas que implican a la comunidad. Su historia, sus luchas, sus ritos, sus mitos, los tiempos de ocio, el tipo de convivencia, su imaginario, en fin sus problemas más significativos. Sucesivamente el material recogido es discutido y sistematizado en el llamado complejo temático. El complejo temático es constituido por un núcleo formado por el fenómeno más frecuente en las charlas de la comunidad. Alrededor del fenómeno principal se colocan las charlas más significativas y alrededor de las charlas los conceptos con estos relacionados. Cuando el complejo es construido las diferentes áreas de conocimiento organizan el programa de enseñanza a partir del fenómeno y de las charlas, trabajando los respectivos contenidos relacionados con los conceptos y con el fenómeno del complejo. Esta práctica estimula el trabajo colectivo, la interdisciplinariedad y posibilita que las cuestiones concretas de la comunidad aparezcan en el lenguaje y en el contenido escolar confiriendo significados a los procesos de aprendizaje.

[3] Las principales referencias teóricas que pueden ser utilizadas para comprender la relación entre las teorías del desarrollo humano con las prácticas pedagógicas y la lógica de los ciclos de vida son las teorías del aprendizaje desarrolladas por J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vygotsky. Ver: REGO (1998), GALVÃO (1998), LA TAILLE et al (1992).

[4] Ver entrevista del profesor Bernd Fichtner concedida a Maria da Graça Schimit y publicada en la Revista da SMED Paixão de Aprender (FICHTNER, 1997). Ver, también, VYGOTSKY (1984).

[5] Sobre la relación edad y aprendizaje, la necesidad de una escuela flexible que responda a las diferentes fases del desarrollo biológico e psico-social de la infancia, ver Galvão (1998).

[6] Sobre los procesos cognitivos de la infancia, la relación con el medio social y el desarrollo de las funciones mentales, ver Rego (1998).

[7] El pasaje del educando por el grupo de progresión debe perdurar sólo el tiempo necesario para la realización de los aprendizajes necesarios a su integración en el año ciclo correspondiente a su edad. Los profesores de los grupos de progresión tienen una formación específica para las exigencias de la intervención pedagógica que garantice el acceso de estos educandos al conocimiento. Ver DIDONET; ROCHA (Orgs.) (1999) e DIDONET; MARTINS et al (Orgs.) (1999).

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

[8] El Laboratorio de Aprendizaje es el espacio de investigación sobre el proceso de construcción del conocimiento del alumno investigado. Son encaminados al laboratorio los alumnos que no aprenden con las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por el colectivo de profesores del ciclo. Después de investigar los procesos y comportamientos de aprendizaje del alumno, los profesores del laboratorio sugieren a los profesores del colectivo del ciclo nuevas estrategias emergidas en la investigación. Al mismo tiempo en que es investigado, el alumno aprende más sobre su propio potencial. El laboratorio, por lo tanto, no es un espacio de recuperación, y los profesores reciben formación específica para actuar en este espacio. Ver el texto de Maristela Costa e Marlene Ávila Machado, *Laboratório de aprendizagem: investigar, compreender e desenvolver a aprendizagem* in *Cadernos Pedagógicos* n.12, SMED, 1998.

[9] La Sala de Integración y Recursos está compuesta por un educador especial, un psicopedagogo, con la asesoría del equipo de psicólogos de la Secretaría. Estos profesionales especializados actúan integrados con los órganos municipales de salud y trabajo social. Las salas de integración y recursos no existen en todas las escuelas. Cada grupo de escuelas es atendido por una sala de integración y recursos situada en una escuela de la región.

[10] El profesor itinerante es previsto por el cuadro del personal de las escuelas, reglado por los reglamentos escolares, que establecen para cada tres clases un profesor adjunto para facilitar el funcionamiento del colectivo, posibilitando la existencia de reuniones pedagógicas sin la interrupción de la atención a los alumnos. O de la organización de actividades en que los alumnos de varias clases o de una clase sean redistribuidos, conformemente al planteamiento colectivo de trabajo. Es importante reafirmar que en la enseñanza por ciclos de formación las clases son apenas una referencia, pues debe haber un intenso trabajo que implica la disolución de las clases del mismo año ciclo en grupos organizados por determinadas actividades pedagógicas. El profesor itinerante es también llamado en las escuelas de profesor volante. Sobre el profesor itinerante, ver el texto de Dalila Frota, *O professor volante no ciclo: lugar em construção* (DIDONET, 1999).

Traducción: Loris Viviani

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual