

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

# ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 89 (31.2)

Zaragoza (España), agosto, 2017

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinadoras del número  
ROSA ANA ALONSO RUIZ,  
M.<sup>a</sup> BELÉN CABALLO VILLAR  
RITA GRADAÍLLE PERNAS  
Y M.<sup>a</sup> MAGDALENA SAÉNZ DE JURBERA OCÓN

Número 89 (31.2)  
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

## ÍNDICE

**Editorial** ..... 11

### **Monografía**

#### **Profesores y educadores en el quehacer común de la educación**

Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia <i>Xavier Úcar, Marta Bertran</i> .....	15
Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria <i>María Montserrat Castro Rodríguez, Daniela Gonçalves y Jesús Rodríguez Rodríguez</i> .....	29
Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social. Un análisis de la formación inicial de sus profesionales en las universidades españolas <i>M. Carmen Morán de Castro, Laura Varela Crespo y Germán Vargas Callejas</i> .....	43
La Formación Profesional ante los derechos humanos: cualificaciones asociadas a la Educación Social en España y Alemania <i>Miguel Ángel Rodríguez Fernández, Laura Rego-Agraso y Maike Mase-mann</i> .....	61

El modelo competencial del adulto en el siglo XXI y la formación inicial del Educador Social <i>Tamara de la Torre Cruz, M.º Isabel Luis Rico, Carmen Palmero Cámara, Alfredo Jiménez Eguizábal y Teresa Orosa Fraíz</i> .....	75
Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior <i>José Antonio Caride, Liliana Sanjurjo y Felipe Trillo</i> .....	89
Los centros de enseñanza y la educación del ocio. Percepción de los docentes españoles según áreas geográficas <i>M.º Ángeles Valdemoros San Emeterio, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Rosa Ana Alonso Ruiz</i> .....	103
Derecho a la Educación, Movilización Estudiantil y Desarrollo comunitario: la experiencia de Escuelas Ocupadas de Porto Alegre (Brasil) <i>M. Belén Caballo Villar, Rita Gradaïlle Pernas y Alexandre Silva Virginio</i> .....	117
Construir el valor y la experiencia de la cultura en el espacio público. El caso de los centros de enseñanza obligatoria desde la óptica de la Educación Social. <i>Héctor Pose Porto y Fernando Bayón</i> .....	131
Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social <i>Ángeles Parrilla, Teresa Susinos, Carmen Gallego-Vega y Begoña Martínez</i> .....	145
Presencia de valores cívicos en Educación Secundaria Postobligatoria. Percepción del profesorado implicado <i>Eva Sanz Arazuri, Ana Ponce de León Elizondo y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i> .....	157
Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos <i>Adriana Gewerc, Fernando Fraga y Virginia Rodés</i> .....	171
<b>Autores</b> .....	187
<b>Normas de funcionamiento</b> .....	199

## ***Derecho a la Educación, Movilización Estudiantil y Desarrollo comunitario: la experiencia de Escuelas Ocupadas de Porto Alegre (Brasil)***

M. Belén CABALLO VILLAR  
Rita GRADAÏLLE PERNAS  
Alexandre SILVA VIRGINIO

Datos de contacto:

María Belén Caballo Villar  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Universidad de Santiago  
de Compostela  
C/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.  
15782 Santiago de Compostela  
Teléfono: 881 813 746  
Correo electrónico:  
belen.caballo@usc.es

Rita Gradaïlle Pernas  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Universidad de Santiago  
de Compostela  
C/ Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n.  
15782 Santiago de Compostela  
Teléfono: 881 813 817  
Correo electrónico:  
rita.gradaille@usc.es

Alexandre Silva Virginio  
Departamento de Sociologia  
Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul  
Av. Bento Gonçalves, 9500 –  
Prédio 43311  
Porto Alegre - RS - 91509-900 –  
Brasil  
Teléfono: (+55) 51 3308 689  
Correo electrónico:  
alexvirginio@ufrgs.br

Recibido: 12/04/2017  
Aceptado: 05/07/2017

### **RESUMEN**

El artículo se centra en el movimiento de escuelas ocupadas que tuvo lugar en numerosos centros de educación secundaria de Porto Alegre (Brasil) durante el año 2016; donde, más allá de reclamar el derecho a una educación de calidad, la participación estudiantil impulsó un proceso de empoderamiento comunitario basado en la competencia ética, cívica y política. De este modo, los procesos de aprendizaje contribuyeron a ampliar la visión de la educación, traspasando las fronteras de la institución escolar mediante la implementación de iniciativas y/o experiencias que comportaron la transformación de la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho a la Educación, Participación, Juventud, Desarrollo Comunitario.

## ***Right to Education, Student Mobilization and Community Development: the experience of Occupied Schools in Porto Alegre (Brazil)***

### **ABSTRACT**

The article focuses on the movement of occupied schools that took place in numerous secondary education centers in Porto Alegre (Brazil) during 2016; there, beyond calling for the right to quality education, student participation fostered a process of community empowerment based on ethical, civic and political competence. In this way, the learning processes helped to broaden the vision of education, crossing the boundaries of the school as an institution through the implementation of initiatives and/or experiences that led to the transformation of society.

**KEYWORDS:** Right to education, Participation, Youth, Community development.

Hace casi siete décadas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamaba –en su artículo 26– que todas las personas tienen derecho a recibir educación; una formación orientada a promover su pleno desarrollo en el marco del respeto a las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión entre las naciones y los grupos étnicos para el mantenimiento de la paz. Unos objetivos que, lejos de concretarse, aún comportan desafíos importantes para una parte de la población, atendiendo a las diferentes realidades del contexto mundial.

Con todo, garantizar el cumplimiento de este derecho entraña serias dificultades, ya que el objetivo no solo se centra en experimentar notables avances en el derecho a la educación, sino en la educación. Es por ello que su concreción no ha de limitarse únicamente a asegurar el acceso a una escuela, a disponer de un puesto escolar y afianzar la permanencia en el sistema educativo, sino que debe centrarse en diseñar, articular e implementar medidas de política educativa orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación, también como un derecho fundamental.

Unos postulados que fueron defendidos en la Declaración de Jomtien (1990), en el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar (2000) y posteriormente en Incheón (2015); se reivindicaba la urgencia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas mediante la universalización de la enseñanza primaria y la reducción drástica de los índices de analfabetismo. Para ello, tal y como defienden los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Incheón, 2015), urge dise-

ñar políticas educativas que no solo respondan a las exigencias curriculares sino también a las sociales, con criterios de calidad, adoptando las medidas adecuadas para promover un auténtico aprendizaje y preparar a los jóvenes para la vida activa, con el fin de que puedan implicarse en la transformación de su realidad social.

Partiendo de la premisa de que la educación es un derecho social de beneficios individuales y colectivos que el Estado ha de garantizar (Ruíz, 2012), es necesario reclamar una enseñanza de calidad que posibilite la comprensión del entorno y la articulación de estrategias encaminadas a dar respuesta a demandas y/o problemas específicos –singularizados en las diferentes realidades cotidianas–, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas y de sus comunidades. Es por ello que la educación ha de promover procesos de aprendizaje y formación orientados al cambio social; un posicionamiento que –en definitiva– comprende la práctica educativa desde una perspectiva más plural, compleja e integradora, resituando la institución escolar en un proyecto integral de educación comunitaria (Caballo y Gradaille, 2008).

En este sentido, estas estrategias de cambio necesariamente han de comportar procesos que –inspirados en el logro de objetivos comunes– potencien y gestionen la participación de todos los agentes comunitarios, entendida como un rasgo de calidad e innovación en la intervención social (Fantova, 2007). Unas dinámicas participativas en las que los jóvenes están llamados a ser los coprotagonistas de la acción social, colaborando en el desarrollo de los engranajes necesarios para promover el empoderamiento de la comunidad.

Esta es la idea básica del trabajo de Marcial (2016), que pone de manifiesto cómo la «política de la vida cotidiana» subyace a los movimientos sociales juveniles que en los últimos años se han originado tanto en América Latina como en otros continentes. Los movimientos mexicanos YoSoy132 (en 2012) o TodosSomosA-yotzinapa (en 2014), las protestas producidas en Chile entre los años 2006 y 2011 contra los intentos de privatización de la educación, o el de ocupación de las escuelas en Brasil –analizado como estudio de caso en este artículo– son un claro exponente de cómo una juventud mayoritariamente ajena a los espacios y procesos políticos formales, se implica en una lectura y acción política de aquello que afecta a su vida cotidiana, en sus comunidades, barrios y escuelas. Se trata de movimientos que nacen del descontento y la indignación frente a sociedades fragmentadas, excluyentes e inhibidoras de oportunidades, y que encuentran en el propio proceso espacios para aprender a organizarse, a identificar y expresar necesidades y propuestas.

Todos ellos son ejemplos de que la participación no solo ha de entenderse como el medio para conseguir unos determinados fines, sino como la reafirmación de un compromiso personal y la toma de conciencia colectiva para resolver

los problemas de la comunidad de manera conjunta. En definitiva, se trata de experiencias que cobran un especial significado si consideramos que vivimos una época de escasa implicación social, de insensibilidad, de inseguridad e intolerancia, de grandes desigualdades, de estructuras jerarquizadas y de espacios vedados; un mundo en el que pareciera que la democracia se limita a aquellos que tienen capacidad económica y de poder. Una realidad que se polariza en las redes sociales, pues los más incautos creen que internet garantizará el avance de la democracia y la conquista de determinados derechos sociales. Sin embargo, la lucha por la ciudadanía precisa –más que nunca– la ocupación del espacio público (Bauman, 2009, 2010; Bauman y Donskis, 2014; Harvey, 2014).

En este contexto, Brasil –un país caracterizado por grandes desigualdades sociales– representa la situación anteriormente referida; un escenario que se ha vuelto mucho más convulso en la era post-Lula<sup>1</sup>, donde las dificultades para la convivencia cívica y pacífica han dado lugar a grandes conflictos sociales. La intolerancia, la xenofobia, los actos de corrupción y abuso de autoridad, la politización del poder judicial o la demonización de la política de partidos se han visto intensificados por el uso indiscriminado de las redes sociales para la discusión y la organización social y política.

Mientras, en paralelo, se constatan avances en el reconocimiento de los niños y adolescentes como sujetos de derechos y también –paradójicamente– como consumidores reales y potenciales de objetos, de diversión y de experimentación (Nogueira, 2013; Bucci, 2016; Castro y Grisolia, 2016).

En este escenario social se gestó el movimiento de ocupación de las escuelas en diferentes centros de educación secundaria de Brasil en los últimos meses del año 2015, extendiéndose durante buena parte de 2016; un claro ejemplo de toma de conciencia, empoderamiento y participación juvenil para reivindicar el derecho a una educación de calidad con implicación de las comunidades. Bajo estas premisas, en las escuelas ocupadas se impulsó una nueva sociabilidad y subjetividad (política y pública) fundamentadas en la autogestión, la actividad colaborativa y la codecisión; en el cuidado del espacio (limpieza) y de su seguridad, además de protagonizar actividades de carácter educativo y cultural, reivindicando una mayor innovación en la formación y estrategia sociopolítica (Campos, Medeiros y Ribeiro, 2016; Castro y Grisolia, 2016; Catini y Mello, 2016).

El estudio de casos que presentamos tiene lugar en la ciudad brasileña de Porto Alegre; un municipio que constituyó un marco de innovación institucional –con reconocimiento internacional (ONU)–, pues logró potenciar la democracia parti-

---

1 Presidente electo de Brasil por el *Partido dos Trabalhadores* (PT), gobernó el país de 2003 a 2010.

cipativa en el ámbito de la gestión urbana con la experiencia de los Presupuestos Participativos (Avritzer, 2002; Santos, 2002). En este sentido, la filosofía y las dinámicas expresadas en la ocupación de las escuelas no es ajena a la acción reflexiva y política desarrollada históricamente en esta ciudad.

### ***Objetivos y metodología de un estudio de casos***

El objetivo se centraba en comprobar el significado de la ocupación de las escuelas para sus protagonistas: el alumnado. Complementariamente, también se pretendía identificar las aportaciones que en clave educativa comportaba la participación ciudadana para la competencia ética y política en los procesos de desarrollo comunitario.

Con este fin, se optó por una metodología cualitativa centrada en el análisis de las posiciones, representaciones, pensamientos, conocimientos y prácticas de los diferentes actores, centrándose específicamente en las situaciones de colaboración y de socialización propias (Gibbs, 2009; Flick, 2009; Beaud y Weber, 2015).

En este sentido, se realizaron cuatro entrevistas grupales (entre el 13 y el 14 de junio y, posteriormente, entre el 4 y el 7 de julio del año 2016) en las que participaron un total de once alumnos de enseñanzas medias, mayoritariamente menores de edad (entre 15 y 18 años) y chicas (siete chicas y cuatro chicos); preservando su identidad mediante la utilización de nombres ficticios. Además, se efectuaron observaciones directas (entre mayo y julio del mismo año) a lo largo de siete jornadas y conversaciones informales durante las visitas realizadas a las escuelas ocupadas.

A modo de estudio de casos, y desde una selección intencionada en la que primó el criterio de accesibilidad, del total de escuelas ocupadas se eligieron dos (que identificamos como escuelas A y B), ya que facilitaron la participación de los investigadores en actividades organizadas por el alumnado, concretamente en coloquios y sesiones de cine-fórum.

Estas escuelas se ubican en barrios marginales, periféricos y con problemas de seguridad, pertenecen a la red de centros de educación pública secundaria del Estado y se organizan en tres turnos, acogiendo –fundamentalmente– estudiantes de clase trabajadora. La escuela A cuenta con una plantilla de 41 profesores y 6 empleados para atender a 750 estudiantes; por su parte, la escuela B tiene aproximadamente 800 estudiantes matriculados, dispone de 42 profesores y 8 trabajadores de otros perfiles para satisfacer las necesidades del centro.

Cabe señalar que, reconociendo la heterogeneidad del universo social, se optó por analizar la perspectiva que ofrecía el estudiantado movilizado respecto a las

motivaciones que sustentaban la ocupación de las escuelas y los aprendizajes derivados; aunque cabría completar el estudio con otras visiones y/o las interpretaciones, como las ofrecidas por el poder institucional, las familias y el profesorado, los medios de comunicación o los alumnos y alumnas contrarios o indiferentes a este movimiento de ocupación.

### ***El movimiento de escuelas ocupadas de Brasil: datos y discusión***

El proceso de ocupación de las escuelas públicas pretendía, en esencia, denunciar la dejadez de las autoridades estatales en relación al deterioro de los centros educativos y manifestarse contra la propuesta de transferencia de la gestión de los centros públicos a organizaciones de carácter privado.

Durante el periodo de la ocupación, del once de mayo de 2016 al veintitrés de junio de 2016, hubo manifestaciones tanto de apoyo como de rechazo de la sociedad civil a la ocupación de las escuelas por parte del alumnado. Según la opinión pública, la escuela se convirtió en un campo de batalla entre el Gobierno Estatal –apoyado por los grupos conservadores– y los grupos de estudiantes –también con sus apoyos– que habían ocupado los centros. Una mirada más atenta puso de manifiesto que la ocupación de las escuelas surge de la combinación entre la denuncia de la precariedad –objetiva y pedagógica– de la educación escolar y una forma de anticipación teórica de lo que la escuela puede ser: un agente educativo conectado estrechamente con la realidad social de la que forma parte, trabajando en red por un proyecto educativo de territorio que la trasciende (Caballo y Gradaílle, 2008).

La indignación ante una realidad escolar y/o social adversa es producto de experiencias y percepciones comunes entre los estudiantes que, mayoritariamente, son hijos de trabajadores.

Ciertas señales del mundo vivido y compartido –gobiernos autoritarios, inoperantes o ilegítimos, intolerancia y falta de respuesta ante la diversidad, la manipulación de la información por parte de los medios de comunicación de masas, y una escuela rígida, rutinaria, jerarquizada, con un currículum fragmentado y que no escucha al alumnado, etc.– se convierten en realidades inaceptables y contrapuestas a un conjunto de valores y principios defendidos y practicados por los estudiantes. La constatación de que sus problemas, necesidades y carencias eran comunes, sumado al significado de la convivencia con los iguales, los movilizó para tomar las escuelas.

*[...] a través de la ocupación la gente desarrolló un método de enseñanza con el que los jóvenes aprendieron mucho más, creo yo, la gente no es-*

*taba allí para pasar de curso, la gente estaba allí para aprender (...) esto es lo que la gente quería con la ocupación, que ellos (alumnos) supiesen más sobre el mundo en el que viven, sobre la política, sobre la corrupción (...) (Jéssica, escuela A).*

A pesar de que la crítica a la rutina escolar no ocupaba un lugar destacado entre las reivindicaciones del alumnado, siempre estaba presente entre sus demandas. Así lo expresa una de las alumnas, quien afirma que «(...) hoy en día no importa si sabe o no se sabe, lo que importa es la puntuación en la prueba» (Mónica, escuela A). El contacto con los alumnos indica cómo perciben y traducen el carácter anodino de las aulas; de hecho, pasan a identificar dos frentes de lucha: por un lado, denuncian ante la sociedad que la educación no es una prioridad para el actual gobierno, manifestando, por ejemplo, que «(...) la gente tiene una profesora de matemáticas que imparte clases de geografía y ella no sabe explicar esa asignatura» (Giane, escuela B). Por otro, junto a sus padres y profesores, tienen que sostener y conquistar la confianza en sus acciones, así como el respeto por sus reivindicaciones.

La ocupación de las escuelas originó una cierta relajación en el campo académico, abriendo con bastante asiduidad el universo temático y conceptual de la vida social. De este modo, la ampliación de los referentes formativos se concretó en la puesta en valor de preguntas inusuales en la vida escolar cotidiana. De hecho, se puede inferir que los estudiantes fueron conscientes de que el diálogo abierto, tolerante y democrático permite abordar otras áreas (simbólicas y culturales) por parte de las personas que interactúan: visión de la sociedad, de la escuela, de los medios de comunicación, comprensión de la ética, la cooperación, el feminismo, el racismo, la homofobia, la democracia, la justicia social, la dictadura militar, los derechos humanos, la desigualdad, la dominación, la alienación, etc.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las actividades de formación organizadas por los estudiantes (coloquios, charlas públicas, representaciones teatrales, veladas amenizadas con canciones y poesía) tuvieron en consideración la diversidad de campos científicos:

*[...] tuvimos talleres de matemáticas, de filosofía, de feminismo, de feminismo negro, tuvimos de género, de sexualidad, tuvimos de biología, de bioquímica, de malabares, un taller de juegos, de escritura en portugués, sobre derechos laborales, de historia, ¡mucho historia!, nunca aprendí tanta historia en mi vida (Bruna, escuela A).*

Estas actividades impulsaron nuevas formas de conocimiento, incorporando el concepto de *sujeto de derechos* en la percepción del alumnado, que daba lugar a actitudes y comportamientos que suponían un antes y un después en la ocupación; así se evidencia cuando afirman que «yo solo venía a la escuela y no tenía un

sentido de la protesta, que podíamos exigir nuestros derechos, que la gente podía luchar por una país mejor» (Paulo, escuela A). A este respecto, y como expresión de un *contra poder*, rechazaban la instrumentalización y privatización de las decisiones en el sistema político, exigiendo su reconocimiento como actores en los procesos de toma de decisión. Una experiencia que deja su impronta en la socialización del alumnado y que abre un proceso educativo con posibles implicaciones en la percepción y evaluación de situaciones de carácter político. Así, son conscientes de las capacidades que tienen para asumir mayores responsabilidades en relación a las cuestiones de interés público, también en la vida social de la comunidad. Los siguientes testimonios corroboran esta perspectiva:

*[...] la gente abrió nuestra cabeza para pensar en muchas cosas que a la gente no le interesaba así, políticamente hablando, todo el mundo era así, no sabe lo que sucede y no queremos saber; y después de la ocupación la gente empezó a investigar más, a abrir la mente a otras cosas (Cintia, escuela B).*

*[...] lo que más aprendió la gente fue la igualdad y a no quedar callado sobre lo que piensa, la gente aprendió a tener valor, a que si la gente lucha, la gente puede cambiar la educación (Giane, escuela B).*

El hecho de pasar los días y las noches en las escuelas facilitó una mayor aproximación e interacción entre el alumnado. En este sentido, la observación y el análisis de contenido de sus relatos apunta hacia el reconocimiento del valor de la escucha atenta y del respeto por el otro; un aprendizaje que, por otra parte, se fue consolidando a partir de las múltiples asambleas celebradas durante el periodo de ocupación. De ahí que, más allá de la protesta y la reivindicación, esta experiencia se transformó en un claro ejemplo de educación cívica, en particular de puesta en práctica de valores democráticos como la participación activa, la tolerancia, la cooperación o la confianza: «[...] era muy bonita la asamblea en la ocupación, con café, mate... tuvimos reuniones y decidimos todo lo que se hacía entre todas las ocupaciones» (Julia, escuela A). Así, los comentarios revelan que la escuela se transformó en un lugar autogestionado, de identificación y distribución de las tareas a realizar, donde las asambleas democráticas servían para expresar el rechazo a la distinción, a la jerarquización de las personas y a la pasividad política e institucional.

Estos procesos de ocupación impulsaron oportunidades para la reflexión y la acción de los estudiantes, dando lugar a estrategias de poder controlado por la democracia participativa; lo que desde su perspectiva se entiende como la «[...] forma correcta de no burocratizar la lucha» (Cintia, escuela A). El reto de asumir las tareas de la ocupación –seguridad y limpieza, preparación de alimentos, comunicación y organización de actividades educativas y culturales– desarrolló un espí-

ritu colectivo y solidario en la secuencia y distribución de las responsabilidades a partir de la comprensión mutua de la igualdad, especialmente de género: «(...) la ocupación funcionó como debería funcionar la sociedad, la gente se encontraba, la gente conversaba, la gente cuidaba del otro (...)» (Paulo, escuela A).

Es por ello que la toma de decisiones –siempre colectiva– inauguró un proceso de socialización antiautoritario, participativo, democrático y basado en el consenso. Así, indican que «[...] la gente no pidió permiso al director para ocupar, la gente solo dijo que la iba a ocupar y la ocupó (...) la gente pensó que sería una manera de visibilizarnos, para llamar la atención (...) la escuela necesita seguridad, iluminación, laboratorios de química y ciencias de la computación, una cancha cubierta, servicio de orientación educativa» (Marcia, escuela B).

En este sentido, el hecho de vivir *dentro de los muros de la escuela* propició estrechar lazos de intercambio e impulsó la resignificación de las relaciones con el espacio público; un cambio que comportó mejoras en aspectos infraestructurales de las escuelas, además de la demanda de un proyecto educativo que fuese la antítesis de la subordinación, de la estigmatización, de la marginación, de la alienación y de la dominación. En lo fundamental, reclamaron un currículo que estuviese en permanente diálogo con la sociedad; en otras palabras, la práctica política les ayudó a comprender el significado de ser activo, creativo, solidario y democrático, ya que el alumnado tenía clara la distinción entre las necesidades objetivas y subjetivas. Un hecho que, en definitiva, derivó en la conciencia política por parte de los estudiantes. En palabras de Marcial (2016: 273), «la protesta callejera es esa escuela política y cultural que dota de sentido y experiencia a quienes salen a la vía pública a manifestarse, inicialmente sin tener muy claras las estrategias, el enemigo y los caminos de la propia protesta colectiva».

A este respecto, cabe destacar que con el control de las escuelas, la capacidad de gestión de necesidades, de organización y de planificación hizo emerger un protagonismo político y de participación ciudadana por parte del alumnado que sorprendió a sus profesores y a sus propias familias. Así mismo, la interacción entre los estudiantes de las diferentes escuelas y con otros colectivos de la sociedad civil ayudó a conferir otro sentido a la convivencia escolar y social, puesto que «(...) se consiguió bastante apoyo de las personas [...] y luego vinieron y se implicaron en una charla sobre la cultura, sobre graffitis y estas cosas, sobre el barrio [...]» (Bianca, escuela B). Desde la perspectiva de los estudiantes, lo más importante de la convivencia con el resto de colectivos que les apoyaban fue fortalecer la convicción de que toda realidad puede ser cambiada y del derecho a luchar por sus propios derechos. Esta confianza se trasladó al modo en el que los estudiantes se organizaron y cuidaron de las escuelas, puesto que más allá de suponer un cambio en el posicionamiento que tienen frente a sus necesidades y estrategias de poder, demostró a la comunidad que la calidad de la educación y la dignidad hu-

mana son derechos cívicos y ciudadanos que no pueden quedar únicamente a la espera de soluciones externas.

Un sentimiento que trascendió a la lucha por un currículum educativo de calidad, ya que las situaciones vividas por el alumnado evidenciaron preocupaciones desde la perspectiva social y comunitaria. Además de los aportes cognitivos y/o políticos, la atención al contenido de la acción dialógica y cultural supuso preocuparse por los demás, lo que indica una mejora democrática de la vida cotidiana (escolar y social). En este caso, la mejora del pensamiento social deriva del hecho de que las personas –una vez que se han sentido libres– han expresado su *lectura del mundo*. De este modo, la conciencia compartida de que todos tienen derecho a la palabra originó un proceso de socialización alternativo, en el que los alumnos se erigieron como productores de actividades en una atmósfera de libertad que permitió que su voz llegase al espacio público sin miedo a ser condenada.

La conciencia del *reconocimiento del otro en el proceso de comunicación*, así como la necesidad de creación de ambientes para el desarrollo de su autonomía, permiten que surjan personas comprometidas no solo con el crecimiento personal sino también con la transformación social. Así lo revela alguno de los participantes, cuando afirma que «[...] yo aprendí que la gente necesita del otro, que la gente necesita escuchar mucho lo que el otro necesita para saber lo que puede ofrecer, porque lo que la persona necesita puede ser importante» (Larissa, escuela A).

El hecho de valorar los procesos de comunicación, los saberes y las prácticas culturales que emergen de las formas de resistencia, las ocupaciones y aquellos colectivos que las apoyan, ponen de manifiesto la necesidad de reinventar las relaciones sociales y educativas. Y, en esta lógica, la escuela ha de superar la complejidad del mundo de la cultura y promover que las relaciones socioeducativas sean construidas horizontalmente mediante el diálogo. Unas estrategias que han de trascender las fronteras de la educación reglada para contribuir a la convivencia democrática en una sociedad compleja y desigual, abriéndose a la cooperación, al diálogo con otros saberes, actores y contextos en aras de transformar la comunidad. Así lo manifiestan, cuando afirman que «(...) lo interesante fueron las personas de la comunidad que vinieron a apoyarnos» (Giane, escuela B). Su significado se basa en el desarrollo de la persona, de sus potencialidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales; pero también de su sensibilidad política, que permite mejorar el ambiente social del que forma parte y/o conoce.

La pregunta, que solo tendrá respuesta en el medio-largo plazo, es hasta qué punto la iniciativa de lucha de los estudiantes por el bien común (educación) y la socialización renovadora practicada puede prolongar su incidencia en los procesos de formación política de la comunidad, máxime si consideramos que la garan-

tía de los derechos individuales y los bienes públicos constituyen puntos de referencia en la lucha por la ciudadanía y la dignidad humana en tiempos de desigualdad, individualismo y egoísmo social.

## **Conclusiones**

El estudio de caso, realizado para conocer los significados y las aportaciones que el movimiento de ocupación de las escuelas en Porto Alegre reportó a los alumnos movilizados, pone de manifiesto que la horizontalidad en las formas de comunicación y participación constituyen elementos clave en el desarrollo de competencias cívicas y valores democráticos. Son aprendizajes que surgen de movimientos nacidos en escenarios reivindicativos y de lucha social, que toman forma «a través de recursos preformativos con altas dosis lúdicas y de afectividad colectiva» (Marcial, 2016: 273), y es precisamente esta expresión en clave festiva la que genera posibilidades de convivencia y de consolidación de redes de colaboración.

En contraposición a las formas burocráticas y autoritarias que asumen los gobiernos para implementar los derechos de ciudadanía, la capacidad de indignación del alumnado desveló un sentido de la responsabilidad, de organización y de autonomía que evidencia la debilidad de las relaciones sociedad-Estado, muchas veces limitadas a la democracia representativa. En el *tiempo de las ocupaciones*, los estudiantes experimentaron el significado de la relación entre la educación y la política, sobre todo por sus manifestaciones de educación cívica, de democracia directa y de participación activa. Por lo demás, dichas prácticas sociales estuvieron asociadas a un espíritu compartido de tolerancia, cooperación, confianza, comprensión, libertad y esperanza; en definitiva, elementos nuevos que se suman a la socialización política y comunitaria.

En este sentido, afirma Úcar (2014: 16) que la participación es, a un tiempo, «contexto, medio y contenido de aprendizaje», y que son las relaciones establecidas con los demás y las actividades desarrolladas las que posibilitan un proceso inacabado de educación y empoderamiento. Así pues, estos movimientos juveniles están configurando entornos en los que adquieren conocimientos y herramientas para participar en la vida social, al tiempo que comienzan a ser reconocidos como agentes con capacidad de transformación comunitaria (Agudo y Albornà, 2011).

La lucha por los derechos, en este caso a una educación pública de calidad, ha roto los muros de las escuelas y ha abierto espacios de trabajo comunitario en los que la colaboración, la generación de igualdad de oportunidades y la cohesión social han tenido un lugar destacado. Queda pendiente el desafío de buscar estrategias que den continuidad a los procesos iniciados, ayudando a mantener la implicación en los asuntos comunitarios para contribuir a su desarrollo.

## **Referencias bibliográficas**

- Agudo, B. y Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 89-100.
- Avritzer, Leonardo (2002). Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. En De Sousa Santos, B. (org.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 455-559.
- Bauman, Zygmunt (2009). *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2010). *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2014). *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beaud, S. y Weber, F. (2015). O raciocínio etnográfico. En Paugan, S. (coord.), *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 185-201.
- Bucci, Eugênio (2016). *A forma bruta dos protestos: das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Caballo, M.ª B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55.
- Campos, A., Medeiros, J. y Ribeiro, M. (2016). *Escolas de luta*. São Paulo, Brasil: Veneta.
- Castro, L.R. y Grisolia, F. S. (2016). Subjetivação pública ou socialização política ¿Sobre as articulações entre o 'político' e a infancia. *Educação e Sociedade*, 137,37 (971-989).
- Catini, C.R. y Mello, G.M.C. (2016). Escolas de luta, educação política. *Educação e Sociedade*, 37(137), 37 (1177-1202).
- De Sousa Santos, Boaventura (2002). Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. En De Sousa Santos, B. (org.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 455-559.
- Fantova, Fernando (2007). Repensando la intervención social. En *Documentación Social*, 147, 183-198.
- Flick, Uwe (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gibbs, Graham (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Harvey, David (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Marcial, Rogelio (2016). Subjetividades juveniles, participación y empoderamiento político y social en América latina. En Soler, P., Bellera, J. y Planas, A. (eds.), *Pedagogía Social, juventud y transformaciones sociales. Actas Congreso Internacional, XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Girona: Universitat de Girona, 271-277.
- Nogueira, Marco Aurélio (2013). *As ruas e a democracia: ensaios sobre o Brasil contemporâneo*. Brasília (Brasil): Contraponto.

- Ruíz, María Mercedes (2012). Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64.
- Úcar, Xavier (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 13-19.