

مدارس شهروندی در پورتو آگره (برزیل)

خلاصه‌ی فصل پنجم کتابی از مایکل اپل با عنوان «آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟»



مقدمه

وقتی صحبت از دموکراسی مشارکتی^۱ می‌شود، خیلی‌ها می‌پرسند: «دموکراسی مشارکتی؟ هنوز؟» بسیاری از منتقدان معتقد هستند که این شیوه، در هیچ کجای دنیا [امکان‌پذیر] و کارساز نخواهد بود. اما آیا واقعا چنین است؟ در پورتو آگره برزیل (با جمعیتی حدود ۱.۵ میلیون نفر) از سال ۱۹۹۰م. شیوه‌های دموکراسی مشارکتی در اداره‌ی شهر آغاز شده است. در آن زمان، این شهر تقریباً شهری ویران بوده است. در حالی که کمبود گچ در مدارس و کمبود دارو در درمانگاه‌ها به وفور وجود داشته، دیوان‌سالاران محلی سرگرم افزایش سنگین حقوق خود بوده‌اند.

شهر به شیوه‌ی جدیدی از اداره نیاز داشته است. این شیوه با روی کار آمدن «دولت مردمی» در برزیل آغاز به کار نموده: «ایده‌ی اصلی دولت مردمی این بود که به شهروندان اجازه دهند تا خودشان (و نه سیاستمداران) در مورد بخش قابل توجهی از بودجه‌ی شهر تصمیم‌گیری کنند.»

از آن زمان تا به امروز، افراد هر محله هر هفته دور هم جمع می‌شود تا بودجه سال قبل را تجزیه و تحلیل کند و در مورد تغییراتی که می‌خواهند در سال بعد ایجاد شود، بحث و گفتگو کنند. هرکسی می‌تواند صحبت کند (پیر و جوان، زن و مرد). آن‌ها با هم نمایندگانی را انتخاب می‌کنند که - با نمایندگانی از مناطق دیگر - پیشنهادات خود را به یک مجمع سراسری ارائه دهند و تصمیم نهایی را در مورد نحوه‌ی اختصاص بودجه اتخاذ نمایند.

این شیوه‌ی اداره‌ی شهر، تأثیرات بسیار مثبتی داشته است. طی هفت سال، درصد افراد محلی که به سیستم فاضلاب دسترسی یافته‌اند، از ۴۶ درصد به ۹۵ درصد رسیده است (دوبرابر شده). میزان ساخت جاده، ۵ برابر شده است. همچنین فرار از پرداخت مالیات کاهش یافته، چرا که مردم می‌فهمند که پولشان برای چه چیزی خرج می‌شود.

از همه بهتر، این روند صدای افرادی را بلند کرده است که به طور سنتی توسط روند سیاسی نادیده گرفته می‌شدند. طبق گفته‌ی آکادمیک ربکا آبرز، که سال‌ها به مطالعه شهر پرداخته است، در سال ۱۹۹۵، یک سوم از شرکت‌کنندگان مجمع، از ۱۲ درصد فقیر جامعه بوده‌اند.

^۱ اصطلاح دموکراسی مشارکتی (در معنایی که در این‌این متن نظر است)، مدل خاصی از دموکراسی است که به دنبال چهارچوبی نظری و نیز ترتیبات نهادی برای مشارکت بیشتر و فعال‌تر شهروندان در تصمیم‌گیری‌های جمعی است.

امروزه، هر ساله ۱۵۰۰۰ نفر از مردم محلی در این اجتماعات (orçamento participativo) شرکت می‌کنند و از هر ۱۰ شهروند، یک نفر، حداقل در یک دوره از این اجتماعات شرکت کرده است.» (۱)



بودجه‌بندی مشارکتی در قلب پروژه‌ی تغییر و تحول شهر پورتو آلگره و دخیل کردن جمعیت فقیر (که در طول تاریخ محروم مانده‌اند) در فرایند تصمیم‌گیری قرار دارد. بودجه‌بندی مشارکتی نه تنها شرایط مادی فقر را تغییر داده، بلکه فرایند آموزشی در جامعه ترتیب داده است که موجب تأسیس سازمان‌ها و انجمن‌های تازه‌ای در محلات شده است. در اصل، بودجه‌بندی مشارکتی را می‌توان نوعی «مدرسه دموکراسی» در نظر گرفت. آموزه‌های حاصل از بودجه‌بندی مشارکتی به دیگر حوزه‌های زندگی اجتماعی نیز انتقال می‌یابد. جنبه آموزشی مهم‌تری هم در بودجه‌بندی مشارکتی وجود دارد و آن این است که خود کارگزاران دولتی نیز عملاً در این «بازآموزی» شرکت می‌کنند. مشارکت مردمی به دولت «می‌آموزد» که چگونه خدماتی به مردم ارائه دهند. (۲)

هم‌زمان با پروژه‌ی بودجه‌بندی مشارکتی، پروژه‌ی آموزشی خاص‌تری نیز در شهر به وجود آمده است؛ پروژه‌ای به نام **مدارس شهروندی**. مدرسه‌ی شهروندی نیز در مسیر «مدرسه‌ی دموکراسی» پیش رفته و هدفش این است که آموزش شهروندی را [در کنار سایر دروس] از طریق خلق ساز و کارهای نهادی دموکراتیک در فرایند «آموزش رسمی» به جریان بیاورد. (۲)

پروژه‌ی مدرسه‌ی شهروندی با فرایند بزرگ‌تر تغییر و تحول کل شهر (مثل بودجه‌بندی مشارکتی) ارتباط پیوسته‌ای داشته است. به عنوان مثال همه‌ی مدارس شهری پورتو آلگره در فقیرترین محله‌های این شهر قرار گرفته‌اند؛ در زورآبادها و اجتماعاتی از حلبی آبادها. این بدان دلیل است که بسط و گسترش مدارس زمانی اتفاقی افتاد که دموکراسی مشارکتی در این شهر آغاز شد. مدارس در مناطقی تأسیس شدند که در آن‌ها کمبود آشکار نهادها و برنامه‌ی آموزشی وجود داشت. در حقیقت، ساخت برخی مدارس نتیجه‌ی بودجه‌بندی مشارکتی بوده است. (۲)

مدرسه‌ی شهروندی برای حل مشکلات محرومان جامعه‌ی برزیل پروژه‌ی آشکار و روشنی برای تغییر و تحول در دست داشت. این پروژه: (۲)

«امکاناتی را برای شهروندان فراهم می‌کند که خود را صاحب شأن و منزلت بدانند و علیه «کالایی‌سازی» زندگی به پا خیزند ... در مدرسه‌ی شهروندی، تعلیم و تربیت دنباله‌رو و از خودبیگانه‌ای که تاریخ را فرایندی بدانند که از پیش برای تحقق نیازهای سرمایه‌داری سازمان یافته‌است، کنار گذاشته می‌شود.»

سایر اهداف مدرسه شهروندی را می‌توان در نقل قولی از یکی از مسئولان آموزش و پرورش خلاصه کرد. او می‌گوید که این پروژه می‌خواهد مدرسی ایجاد کند که: (۳)

«جایی که دسترسی همه به دانش تضمین شده باشد؛ دانشی که محدود به انتقال محتوا نیست. مدرسه‌ای که قادر است دانش مردمی را به کمک دانش علمی، به جریان بیاورد. مدرسه‌ای که یک فضای عمومی برای ساخت و احراز تجربه‌ی شهروندی است، تنها به انتقال دانش نمی‌پردازد و به فضایی اجتماعی-فرهنگی تبدیل شده‌است. مدرسه‌ای که سیاستی معطوف به تحول اجتماعی دارد و دانش‌آموز محور است. جایی که چشم‌انداز بین‌رشته‌ای دارد و برنامه‌های درسی آن، شقه شقه نیستند. مدرسه‌ای که منابع مادی لازم برای اجرای این سیاست‌ها را دارد. جایی که مشارکت کل جامعه می‌تواند به ساخت یک مدرسه خودمختار و یک دموکراسی واقعی منجر شود: جایی که مشارکت همه اقشار جامعه در آن تضمین شده است.»

مایکل اپل، نظریه پرداز آموزش و پرورش، در فصل پنجم کتاب «آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟» به تجربه‌ی مدارس شهروندی در پورتو آلگره پرداخته است. فصل پنجم این کتاب، «زنده‌نگه‌داشتن تغییر و تحولات: آموزه‌هایی از جنوب» نام دارد. اپل در این فصل به بررسی سازوکارها و ارکان مدارس شهروندی و همچنین چالش‌ها و مشکلات آن پرداخته است. ما سعی کرده‌ایم که خلاصه‌ای عملیاتی از این فصل از کتاب تهیه کنیم. هدف ما معرفی مدارس شهروندی و شیوه‌ی عملکرد آن‌ها بوده‌است. امیدواریم که مطالعه‌ی این تجربه برای همگی ما مفید و برانگیزاننده باشد.



نظام ساختاری و اجرایی «مدارس شهروندی»

آموزش همگانی در برزیل به روشی پیچیده اداره می‌شود. [آموزش و پرورش] همزمان بر عهده‌ی حکومت‌های فدرال، ایالتی و شهری قرار دارد. حکومت فدرال عمدتاً مسئول آموزش عالی (دانشگاه‌ها) است. به تازگی یک قانون آموزش ملی تصویب شد که مسئولیت تحصیلات ابتدایی را به عهده‌ی شهرداری‌ها و تحصیلات متوسطه را بر عهده‌ی ایالت‌ها قرار می‌دهد. دولت شهری پورتو آلگره که اجرای پروژه‌ی مدارس شهروندی را برعهده دارد، مسئول آموزش پیش دبستانی و ابتدایی است. به همین دلیل، پروژه‌ی مدرسه‌ی شهروندی، تنها شامل این سطح از آموزش شده‌است.



دبیرخانه‌ی شهری آموزش عهده‌دار پروژه‌ی مدارس شهروندی است. اما اگرچه این دبیرخانه نقش مهمی در هماهنگی فعالیت‌های این مدارس بازی می‌کند، اصول اجرایی دبیرخانه شهری آموزش، به صورت دسته‌جمعی با مشارکت فعال معلمان، مدیران و کارکنان مدارس، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در گردهمایی‌های نهادینه‌شده‌ی تصمیم‌گیری دموکراتیک، شکل گرفته‌اند. اساس طرح‌های پیشنهادی دبیرخانه شهری آموزش را می‌توان در گفته‌های یکی از مدیر کل‌های اخیر آموزش و پرورش در پورتو آلگه مشاهده نمود:

مدرسه‌ی شهروندی محصول گروهی از مدیران روشنفکر نیست که «طرح پیشنهادی تازه» ای را تدوین و اجرا کرده باشند. هم‌چنین ساختاری خودانگیخته و بدون هدف هم نیست مدرسه‌ی شهروندی از همکاری نظری-عملی آموزشگران پیشرو دانشگاهی، از همکاران در مدارس دولتی و از تجربیات مبارزه‌ی دموکراتیک و تحول‌آفرین جنبش‌های اجتماعی الهام می‌گیرد و از آن تغذیه می‌کند. بیشتر سازندگان مدرسه‌ی شهروندی کنشگران جنبش‌ها در اتحادیه‌ها، جوامع و در سنگرهای مبارزه برای دموکراتیک‌سازی مجدد این کشور بوده‌اند.

به منظور تدوین اصولی که فعالیت‌های مدرسه‌ی شهروندی را هدایت کند، یک تریبون آزاد دموکراتیک، مشورتی و مشارکتی - یعنی **کنگره‌ی مؤسس آموزش** - تشکیل شد. این کنگره با استفاده از دروس ارزشمندی که در فرایند بودجه بندی مشارکتی آموخته شد، تأسیس گردید. هدف این کنگره تدوین اصول سازمانی‌ای بود که سیاست‌های مدارس این شهر را هدایت کند. هدف اصلی «دموکراتیک‌سازی مدارس شهری» بود و این هدف در سه بعد تعریف شد: دموکراتیک‌سازی مدیریت؛ دموکراتیک‌سازی دسترسی به تحصیلات؛ و دموکراتیک‌سازی دسترسی به دانش.

برای دولت مردمی دموکراتیک‌سازی مدیریت نه تنها یک مسئله‌ی تکنیکی، بلکه یک مسئله‌ی سیاسی و اخلاقی هم بود. این فرایند، دموکراتیک‌سازی روابط داخل مدارس، میان مدارس و جامعه و میان مدارس و دولت مرکزی (دبیرخانه‌ی شهری آموزش) را نیز در بر می‌گرفت. این کار هم مستلزم ایجاد سازوکارهایی بود که امکان مشارکت کامل معلم‌ها، کارکنان، والدین و مدیران را در تصمیم‌گیری‌های دموکراتیک درباره‌ی آموزش در پورتو آلگه فراهم می‌آوردند و هم مستلزم نظام نظارتی‌ای که اجرای تصمیم‌های دموکراتیک را تضمین می‌کنند.

همچنین در این فرایند، شناسایی وضعیت فرهنگی جامعه همچون بخشی از فضاها‌ی آموزشی و اجرایی مدرسه و نظام مدرسه اهمیت داشت. در این معنا، دموکراتیک‌سازی مدیریت شامل نوعی فرایند آموزشی و سیاسی آشکار بود، زیرا ادارات دولتی و مردم باید با هم یاد می‌گرفتند که سازوکارهای تازه‌ای را خلق کنند.

فرایندهای تصمیم‌گیری و نظارتی در آموزش در سطوح زیر اتفاق افتادند:

پایه ریزی یک سیاست کلان‌تر برای آموزش در شهر و ارزیابی پیوسته‌ی آن، تأمل در این باره که چگونه باید پولی را که دولت مرکزی به این مدرسه اختصاص می‌دهد، سرمایه‌گذاری کرد و تصمیم‌هایی در باره‌ی خلق سازوکارهای آموزش فراگیر برای مبارزه علیه جامعه‌ای که دانش‌آموزان فقیر را به حاشیه می‌راند و دانش و آگاهی را از آن‌ها دریغ می‌کند.

وظیفه‌ای که دبیرخانه‌ی شهری آموزش بر عهده داشت، پیچیده بود. اما پرسش اصلی ساده بود: «ما چگونه یک پروژه‌ی تحول‌آفرین و دموکراتیک را درون یک دستگاه دولتی اجرا کنیم که در جهت دموکراسی و تغییر و تحول پیش می‌رود؟»



دبیرخانه‌ی شهری آموزش و دولت مردمی به منظور اجرای این اصول دموکراتیک‌سازی در نظام آموزشی پورتو آگره و دستیابی به این هدف چندین سازوکار را طراحی کردند. در بخش بعدی به برخی از این سازوکارها اشاره می‌شود.

برنامه‌ی اجرایی مدارس شهروندی

الف) دوره‌های تکوین^۱

نخستین تغییر شامل یکی از مبرم‌ترین مشکلاتی می‌شد که تحصیلات در سراسر برزیل با آن مواجه بود- یعنی محرومیت دانش‌آموزان. دبیرخانه‌ی شهری آموزش به منظور دسترسی دموکراتیک هم به مدارس و هم به دانش پایه، ساختار تازه‌ای را برای مدارس شهری ابداع کرد: به جای حفظ ساختار سنتی نمره‌دهی در طول یک سال، تصمیم گرفته‌شد که شیوه‌ی تازه‌ای به نام «دوره‌های تکوین» در نظر گرفته شود.

در این پیکربندی تازه، مهلت سنتی پایان سال تحصیلی، که دانش‌آموزان باید تا آن زمان «اثبات می‌کردند» چیزی یاد گرفته‌اند، به نفع یک ساختار زمان‌بندی تازه کنار گذاشته‌شد.

این ساختار زمان‌بندی تازه (دوره‌های تکوین) به چه صورت است؟ مدارس سه دوره دارند که هر کدام سه سال است؛ در این نظام تازه، یک سال به آموزش مقدماتی اضافه می‌شود (یعنی یک سال آموزش پیش دبستانی در مدارس). این کار مسئولیت آموزش دانش‌آموزان شش تا چهارده سال را بر عهده‌ی مدارس شهری می‌گذارد.

این سه دوره براساس دوره‌های زندگی شکل می‌گیرند و هر کدام با یک مرحله از رشد مطابقت دارند: کودکی، پیش بلوغ و بزرگسالی. نظر بر این است که هر سال دانش‌آموزان هم سن و سال را در یکی از این سه دوره در یک گروه قرار دهند.

چرا این شکل از دوره‌بندی انجام شد؟ وقتی دولت مردمی اداره‌ی امور را به دست گرفت، دبیرخانه‌ی شهری آموزش با دانش‌آموزان زیادی مواجه شد که افت تحصیلی چندگانه داشتند (با سن‌های متفاوت) و در کلاس‌های درسی دانش‌آموزان کم سن و سال‌تر پذیرفته می‌شدند. هدف از ثبت نام دانش‌آموزان هم سن و سال در یک دوره، این بود که هم کودکان با افت تحصیلی چندگانه را دوباره به یادگیری تشویق کنند و هم علیه این ایده‌ی متعارف مبارزه کنند که «گذراندن هر دوره پیش‌نیازهایی دارد که باید ابتدا آن پیش‌نیازها آموخته شود و بدون آن شرکت در دوره‌های بعدی ناممکن است». بر اساس گفته‌های یکی از مدیران مدارس:

مدرسه‌ی بازطراحی شده، مدرسه‌ای با فضا و زمانی است که با رشد دانش‌آموزان هماهنگ است. کودکان و نوجوانان مدام در حال رشد هستند و نباید تحت سلطه‌ی تقویم یا سال مدرسه قرار بگیرند ... مدرسه‌ای که از دوره‌های تکوین استفاده می‌کند، یادگیری را فرایندی در نظر می‌گیرد که در آن دوره‌ها یا مراحل مقدماتی وجود ندارد؛ در عوض، فرآیند دائمی‌ای از رشد وجود دارد. به جای تنبیه دانش‌آموز به این دلیل که یاد نمی‌گیرد، هدف مدرسه‌ی شهروندی تقویت هر آن چیزی است که دانش‌آموز پیشتر یاد گرفته است...

در مدرسی که از این دوره‌ها استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان از یک سال تا سال بعد در یک دوره پیشرفت می‌کنند. به بیان طراحان این برنامه، «دوره‌های تکوین به نظم، عادت، زمان‌بندی و تجربیات خاص هر دانش‌آموز احترام می‌گذارد و از این طریق تشکیلات جمعی

^۱ Cycles of Formation



و بین‌رشته‌ای را در مدارس تقویت می‌کند. ایجاد این دوره‌ها تلاش آگاهانه‌ای برای حذف سازوکارهایی در مدارس بود که به محرومیت، افت تحصیلی، ترک تحصیل و سرزنش فرد قربانی تداوم می‌بخشند.

با وجود این، دبیرخانه‌ی شهری آموزش متوجه شد که حذف سازوکارهای طرد کافی نیست و به تنهایی نمی‌تواند به هدف دموکراتیک‌سازی دانش دست یابد. به همین دلیل، مدرسه‌ی شهروندی از چندین سازوکار استفاده کرد تا فراگیرسازی دانش‌آموزان قطعیت پیدا کند.

[به عنوان مثال] برای دانش‌آموزانی که بین سنشان و آنچه یاد می‌گرفتند، اختلاف وجود داشت، گروه‌های پیشرفت در نظر گرفته شد تا بتوانند کمبودهای آموزشی‌شان را جبران کنند. علاوه بر این، گروه‌های پیشرفت فضایی را فراهم آوردند تا به دانش‌آموزانی که از دیگر نظام‌های آموزشی (مثلاً از شهرها یا مدارس ایالتی) آمده و ناکامی‌های چندگانه‌ای تجربه کرده بودند، توجه بیشتری بشود؛ به گونه‌ای که در نهایت متناسب با سن خود در این دوره‌ها ادغام شوند.

در این جا نتیجه‌ی نهایی این بود که مدرسه باید ساختار خود را متناسب با دانش‌آموزان تغییر دهد. در حالی که از لحاظ تاریخی برخلاف این بوده است؛ یعنی دانش‌آموزان به اجبار خود را با مدرسه وفق می‌داده‌اند.

در کنار گروه‌های پیشرفت، آزمایشگاه‌های یادگیری ایجاد شدند. این آزمایشگاه مکانی بود که در آن به دانش‌آموزان با نیازهای خاص به صورت فردی توجه می‌شد. علاوه بر این، فضایی بود که در آن معلمان به منظور بهبود کیفیت کلاس‌های عادی پژوهش می‌کردند. به این ترتیب، معلمان فقط بخشی از یک ماشین نبودند که در کلاس نمرات بالا تولید می‌کرد، بلکه به عنوان یک محقق در نظر گرفته می‌شدند.

ب) تغییر و تحول دانش (رسمی)

تغییر و تحول برنامه‌ی درسی نیز بخش مهمی از پروژه‌ی پورتو آلگه برای ایجاد دموکراسی محسوب می‌شود. برنامه‌ریزی آموزشی به این نحو نبود که «هسته‌ی دست نخورده‌ای از خرد انسانی» در برنامه‌ی درسی مدارس باقی بماند و برنامه‌ی درسی جدید، در حاشیه‌ی آن ایجاد شود. بلکه هدف یک تغییر و تحول [اساسی] در دانش بود. به نحوی که فهم معرفت‌شناسی تازه‌ای در دانش‌آموزان ایجاد شود. برای ایجاد دانش، از فرهنگ خود جوامع، (نه فقط به عنوان محتوا بلکه به عنوان دورنما) استفاده شده است. همچنین هدف کلی فرایند آموزش، معکوس کردن اولویت‌های قبل و به جای آن خدمت به گروه‌های از لحاظ تاریخی ستم‌دیده و طرد شده بوده است.

نقطه‌ی آغاز این فرایند نوین ساخت دانش، ایده‌ی **گره‌های موضوعی**^۱ بود. از طریق پژوهش ضمن خدمت (پژوهشی که معلمان در جوامع محل خدمت خود انجام می‌دهند که شامل دانش‌آموزان، والدین و کل اجتماع است)، مضمون‌های اصلی، یعنی آن‌هایی که از علایق یا دغدغه‌های جامعه بر می‌خیزند، فهرست می‌شوند. آن‌گاه، مهم‌ترین علایق و نگرانی‌ها در گره‌ی موضوعی ساختار می‌یابند که قرار است راهنمای عمل کلاس درس باشد. این کار باید به روش بین رشته‌ای و در یک دوره‌ی زمانی خاص انجام شود. به این ترتیب، ساختار رشته‌ای انعطاف‌ناپذیر و سستی شکسته می‌شود و حوزه‌های بین رشته‌ای عام شکل می‌گیرد.

بگذارید مثالی عینی از چگونگی عملکرد این فرایند ارائه بدهیم. یکی از این مدارس گره موضوعی خود را در حوزه‌ی «اجتماعی تاریخی» انتخاب کرد. در مرکز این گره، مسئله‌ی «استاندارد زندگی جامعه» قرار داشت.

^۱ Thematic complexes

سه زیر مضمون [در ذیل گره اصلی] عنوان شدند: مهاجرت دسته جمعی روستاییان، سازمان اجتماعی و مالکیت.

در زیر مضمون مهاجرت دسته جمعی روستاییان، مشکلات بازتاب دهنده‌ی مسائل اجتماعی بودند: کسانی که اکنون در حلبی آبادها زندگی می‌کردند و در اصل از روستاهای برزیل آمده بودند. (این داستان همیشه‌ی و عادی حلبی آبادهاست که در آن‌ها افرادی که در مناطق روستایی چیزی ندارند به شهرها می‌آیند، تا با محرومیت بیشتری رو به رو شوند.) در این زیر مضمون، مسائل مورد بحث عبارت بودند: از جنبش‌های مهاجرت، تراکم جمعیت در شهرها، نیروی کار «غیر ماهر»، و به حاشیه رانده شدن.

در زیر مضمون سازمان اجتماعی، مسائل برحسب روابط زمانی، سیاسی، مکانی و اجتماعی - اقتصادی مرتب می‌شدند. این مسائل نیز پرسش‌های مهمی را در سازمان جامعه مطرح کردند: عمل‌گرایی افراطی و غیر انتقادی برخی افراد در گروه‌ها و انجمن‌های محلی، ارتباط میان انجمن‌های محلی و بودجه‌بندی مشارکتی و مسائل فرهنگی همچون تعصب مذهبی، آفریقایی تبارها، گروه‌های رقص و مدارس رقص سامبا.

در سومین زیر مضمون، مسائل به واقعیت‌های مربوط به شرایط زندگی خانواده‌ها در حلبی‌آبادها مربوط می‌شد: زندگی در زمین‌های غیرقانونی بدون هیچ نام و نشانی، دست‌وپنجه نرم کردن با فقدان زیرساخت‌ها، و نیاز مداوم به مبارزه برای حقوق شهروندی.

این مثال تغییر و تحولات واقعی‌ای را نشان می‌دهد که در برنامه‌ی درسی مدارس در پورتو آگره در حال شکل گرفتن بود. دانش‌آموزان تاریخ یا مطالعات اجتماعی و فرهنگی را در کتاب‌هایی نمی‌آموختند که هرگز به مشکلات واقعی و علایق‌شان اشاره نمی‌کرد. آن‌ها از طریق گره‌های موضوعی، تاریخ را با شروع از تجربیات تاریخی خانواده‌های خود یاد می‌گرفتند. و مضمون‌های اجتماعی و فرهنگی مهم را با تمرکز بر تجربیات فرهنگی خود و با تقویت آن‌ها مطالعه می‌کردند. با وجود این، گفتنی است که این دانش‌آموزان سرانجام با وجود همه‌ی این مسائل، تاریخ برزیل و جهان، فرهنگ «والا»^۱، و امثال آن‌ها را خواهند آموخت؛ ولی آن‌ها نباید فرهنگ خود را به خاطر یادگیری فرهنگ والا فراموش می‌کردند. در عوض، دانش‌آموزان بافهم موقعیت و فرهنگ ارزش‌نهادن به آن، می‌توانند همزمان هم بیاموزند و هم فرصت‌هایی را در تغییر و تحول در موقعیت محرومیت خود به دست آورند.

مدرسه‌ی شهروندی مسیری دو گانه را در پیش گرفته بود. این پروژه ضرورت ایجاد کانال‌های توانمندسازی را تأیید می‌کرد که مردم از طریق آن می‌توانستند آزادانه صحبت کنند. اما همچنین می‌دانست که باید هم زمان از معنای پشت این صداها نیز پرده بردارد، پیش فرض‌های پنهان آن‌ها را به پرسش بگیرد و دانشی تازه خلق کند. لازم بود که فقط بر بینش‌های جامعه تکیه نشود و در آنجا توقف ننمایند، بلکه دانشی را سازمان دهند که با تبعیض، نژادپرستی و محرومیت [های نهفته در بطن اعتقادات جامعه نیز] مبارزه کند. این الگوی تازه از منشأ دانش، نه تنها عناصر اطلاعات قومی را در هم ادغام می‌کند، بلکه حتا با انتقال مرکز بحث به تجربیات زیسته‌ی محرومان، هدفش ایجاد شکل تازه‌ای از «دانش رسمی» است. این فرایند بر صورت‌های محدود آموزش چندفرهنگی که معمولاً [بیشتر یک ساختار تشریفاتی است] غلبه می‌کند.

(ج) شوراهای مدرسه



شوراهای مدرسه، یا اصلی‌ترین بخش دموکراتیک‌سازی فرایند تصمیم‌گیری در آموزش در پورتوآلگره، محصول تلاش‌های سیاسی هماهنگ میان دولت مردمی و تعدادی از جنبش‌های اجتماعی درگیر در آموزش در این شهر بودند. این شوراهای متشکل‌اند از: معلمان، کارکنان مدرسه، والدین، دانش‌آموزان (یعنی نمایندگان آن‌ها) و یکی از اعضای دولت.

در هر شورای مدرسه، نیمی از کرسی‌ها را معلمان و کارکنان و نیم دیگر را والدین و دانش‌آموزان اشغال می‌کردند. یک کرسی نیز به سرپرست مدرسه اختصاص داشت، معمولاً مدیر (که از طرف تمامی اعضای مدرسه انتخاب شده بود)، موضوعی که کمی بعد به آن بر خواهیم گشت.

وظیفه‌ی شوراهای مدرسه این بود که درباره‌ی کل پروژه‌ها و اهداف مدرسه، اصول اولیه‌ی مدیریت و تخصیص منابع اقتصادی با یکدیگر هم‌فکری کنند. مسئولیت آن‌ها همچنین تا نظارت بر اجرای این تصمیم‌ها نیز ادامه داشت. مدیر و تیم او، مسئول اجرای سیاست‌های تعریف شده‌ی شورای مدرسه بودند.

از لحاظ منابع، مهم است که یادآور شویم پیش از به قدرت رسیدن دولت مردمی، بودجه‌بندی متمرکز در سرتاسر برزیل یک امر عادی بود. تمامی هزینه‌ها (حتا کمترین هزینه‌های روزانه) پیش از این که تصویب شوند، باید به اداره‌ی مرکزی فرستاده می‌شدند. فقط در این صورت بود که پول به مدارس اختصاص می‌یافت، یا یک ارگان مرکزی محصولات یا خدمات لازم را خریداری و تأمین می‌کرد. شوراهای مدرسه با چنین ساختاری خود را دست‌بسته می‌دیدند و هیچ‌گونه استقلالی نداشتند. دبیرخانه‌ی شهری آموزش این ساختار را تغییر داد و سیاست تازه‌ای اتخاذ کرد که بنا بر آن منابع اختصاص یافته به هر مدرسه را هر سه ماه یک بار در اختیارشان می‌گذاشت. این اقدام استقلال مالی مدارس را نهادینه کرد و این امکان را برای آن‌ها فراهم آورد تا مخارج خود را بر حسب اهداف و اولویت‌هایی که شورای مدرسه تعیین کرده بود، مدیریت کنند. همزمان چنین استقلالی باعث می‌شد که همه دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان در این شورا از لحاظ اجتماعی خود را مسئول مدیریت اموال عمومی احساس کنند. همچنین به آن‌ها آموزش می‌داد تا اولویت‌های مخارج خود را با اتفاق نظر تعیین کنند.

شورای مدرسه علاوه بر وظایف مالی، مسئولیت‌های دیگری نیز بر عهده داشت:

۳. ایجاد و تضمین سازوکارهایی برای مشارکت مؤثر و دموکراتیک اجتماع مدرسه در تعریف پروژه‌های سیاسی-اجرایی-تعلیمی و تربیتی مدرسه؛

...

۷. پیشنهاد و هماهنگ‌سازی این بحث در اجتماع مدرسه و با توجه به قانون‌گذاری فعلی رأی دادن به تغییر و تحولات برنامه‌ی درسی مدرسه [...]؛

۸. پیشنهاد و هماهنگ‌سازی این بحث در اجتماع مدرسه و با توجه به قانون‌گذاری فعلی رأی دادن به تغییر و تحولات روش‌شناختی، آموزشی و اجرایی در مدارس؛

وانگهی به شورای مدرسه اختیاراتی داده شد تا از طریق مدیر و تیم او بر اجرای تصمیمات خود نظارت کند. از این رو شورای مدرسه یک ساختار کلیدی صاحب اختیار و بانفوذ در مدارس بود. مدرسه می‌بایست استقلال نسبتاً زیادی داشته باشد. ادغام والدین، دانش‌آموزان، کارکنان و معلمان نوآوری عمده‌ی این الگو بود. این موضوع مثال بارزی از حرکت به سمت توانمندسازی و استقلال شهروندان جوامع فقیر به حساب می‌آید.



گفتنی است که لازمه‌ی مشارکت در شورای مدرسه سطح معینی از دانش است. به همین دلیل دبیرخانه شهری آموزش، به منظور افزایش مشارکت والدین جلسات شهری شورای مدرسه را راه‌اندازی کرد. این فضای بود که در آن والدین، دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان هم ابزار و هم دانش لازم برای رسیدگی به امور مدارس را به دست آوردند. هم‌چنین عرصه‌ای را گشود که در آن شوراها انفرادی با هم جلسه تشکیل دادند و دانش و تردیدهایشان را با هم به اشتراک گذاشتند و چشم‌انداز وسیع‌تری فراهم آوردند. علاوه بر این دبیرخانه‌ی شهری آموزش یک برنامه‌ی آموزش مداوم برای تمامی شرکت‌کنندگان در داخل مدارس داشت. این برنامه فضای دیگری برای آموزش مشاوران فراهم آورد. در نهایت دبیرخانه‌ی شهری آموزش، به منظور فعالتر کردن مشارکت، برقراری روابط میان شوراها و انجمن‌ها یا اتحادیه‌های محلی را تشویق می‌کرد.

ساختار دیگری نیز وجود دارد که دموکراتیک‌سازی را تضمین می‌کند. در مدارس پورتوآلگره، مدیر را کل اجتماع مدرسه با رأی‌گیری مستقیم انتخاب می‌کند. از این رو مسئول اجرای تصمیمات شورای مدرسه همین فرد انتخاب شده براساس برنامه‌ای است که ارائه می‌دهد. به همین دلیل مدیر فردی نیست که نماینده‌ی خواسته‌های حکومت مرکزی در شورای مدرسه باشد، بلکه کسی است که در آن اجتماع آموزشی خاص، طرفداران زیادی دارد. اما مسئولیت این اجتماع تنها به انتخابات ختم نمی‌شود. اجتماع مدرسه، به واسطه‌ی شورای مدرسه بر فعالیت‌های مدیر نیز نظارت می‌کند و او را مسئول می‌داند.

فرایند انتخاب مستقیم مدیران از سوی اجتماع آموزشی، سطوح چشم‌گیری از بسیج مردمی را امکان‌پذیر ساخت. در انتخابات مدیران، در سال ۱۹۹۸، تقریباً ۳۰۰۰۰ نفر رأی داده بودند.

همچنان‌که دیده می‌شود، در این فرایند، مدرسه به مکانی تبدیل می‌شود که در آن دانش‌آموزان اصول مدیریت دموکراتیک و تغییر و تحول اجتماعی را در عمل می‌آموزند و در زندگی روزمره تمرین می‌کنند.

ارزیابی موفقیت‌ها

تا اینجا ما بر فرایندها و سازوکارهایی تمرکز کردیم که در پورتو آلگره جریان داشتند. اما یک پرسش مهم همچنان باقی است. آیا این سازوکارها، راهکارهای مناسبی برای رسیدن به اهداف بوده‌اند؟ در این جا فقط می‌توانیم برخی نتایج احتمالی را ارائه دهیم، زیرا اصلاحات در پورتو آلگره در حال اجرا و هنوز هم در حال تکوین هستند و همان طور که کمی بعد خواهیم دید، به چالش کشیدن‌های جدی نولیبرال نیز در میان بوده است. [در این جا ما به بیان تیتروار برخی از این موفقیت‌ها می‌پردازیم:]

- مدرسه‌ی شهروندی با تعیین دسته جمعی اهداف و سازوکارهایی که زمینه‌ی مشارکت فعال جوامع را فراهم می‌کنند، تجربه‌ای واقعا تحول برانگیز است. این مدرسه از تقسیم افراد به آن‌هایی که «می‌دانند» و «آموزش می‌دهند» (کارکنان آموزشی) و آن‌هایی که «نمی‌دانند» و باید «آموزش ببینند»، فاصله گرفته است. شیوه‌ی نوینی از تفکر نه تنها در آموزش، بلکه در مورد کل جامعه، در حال شکل‌گیری است.

- [برنامه‌های چندفرهنگی نولیبرال،] عمدتا محتوایی چندفرهنگی را در یک ساختار کلی مسلط (که از «تفاوت‌ها» بیزار است)، ارائه می‌دهند. یعنی چندفرهنگی را در یک «جریان اصلی» هدایت می‌کنند. مدرسه‌ی شهروندی در مقایسه با مفهوم چندفرهنگی در «جریان اصلی»، که چندفرهنگی سیاست‌زدایی شده است، به پیشرفت‌های مهمی دست یافته است. در این فرایند، مفهوم تازه‌ای از احترام به تنوع فرهنگ‌ها شکل می‌گیرد: مدرسه‌ی شهروندی با به چالش کشیدن این باور که افراد بی‌نوا از محله‌ها یا



حلبی‌آبادهای فقیرنشین، به دلیل «ناآگاه» بودن نمی‌توانند مشارکت کنند، این منطق را وارونه می‌کند و افرادی را در مرکز قرار می‌دهد که خود روزانه با مشکلات دست‌وپنجه نرم می‌کنند. به ظاهر این پروژه با آن چه ژيرو آن را «چندفرهنگی شورشی» می‌نامد، کاملاً هماهنگ است؛ چندفرهنگی‌ای که در آن «تمامی مشارکت‌کنندگان نقشی سازنده در تصمیم‌گیری‌های مهم در این موارد بازی می‌کنند: چه تدریس می‌شود، چه کسانی استخدام می‌شوند و مدرسه چگونه می‌تواند به آزمایشگاه یادگیری برای پرورش شهروندی انتقادی و شجاعت مدنی تبدیل شود».

- مسائل مربوط به پاسخ‌گویی و شفافیت نیز مهم بودند. اما این که پاسخ‌گویی چه معنایی داشت و چگونه اجرا و به کار برده می‌شد، اساساً دموکراتیک شده بود و بی‌تردید به سازوکارهایی چون آزمون‌های صرفاً استاندارد شده محدود نمی‌شدند.
- آنچه که دولت مردمی از آن اجتناب می‌کرد، در خود برزیل و در بسیاری از کشورهای دیگر عملی عادی بود؛ کشورهایی که در آن‌ها قدرت به واحدهای محلی سپرده می‌شود، اما خود این واحدها بر اساس معیارها و ملاک‌هایی مسئول دانسته می‌شوند که مبتنی بر تصمیم‌های دموکراتیک نیستند.

اما هنوز هم این پرسش مطرح است که آیا این فرایندهای مشارکتی و برنامه‌های درسی متحول شده آثار واقعی و چشم‌گیری بر مسائلی هم چون محرومیت در مدارس داشته است یا نه. گرچه داده‌ها محدودند، اما به ظاهر از لحاظ کیفیت بهبود چشم‌گیری نشان می‌دهند:

- دولت مردمی از زمانی که در سال ۱۹۸۹ به قدرت رسید، تعداد مدارس را بیش از ۲۲۰ درصد افزایش داد.
- تعداد دانش‌آموزان ثبت نام شده از ۲۴۳۳۲ نفر در سال ۱۹۸۹، به بیش از ۵۰۰۰۰ نفر در سال ۱۹۹۹ رسید.
- در سال ۱۹۸۹، درصد ترک تحصیلی‌ها رقمی وحشتناک نزدیک به ۱۰ درصد بوده است (به خاطر داشته باشید که ما درباره‌ی مدارس ابتدایی و متوسطه صحبت می‌کنیم). نتایج این مسئله برای کودکان محروم و طردشده حقیقتاً هولناک بود. این میزان ترک تحصیل در سال ۱۹۹۸ به اندازه‌ی ۹۷ درصد کاهش یافت. این یکی از مهم‌ترین دست‌آوردهای آموزشی این پروژه است.

مشکلات بالقوه

در حالی که ارزیابی ما از این پروژه تا به این جا بسیار مثبت بوده است، اما نمی‌خواهیم بیش از حد هم خوشبین باشیم. هرچند سازوکارها و برنامه درسی تازه‌ی مدرسه‌ی شهروندی توانایی زیادی در پایه‌ریزی آموزشی داشتند که به ادغام افراد از لحاظ تاریخی طردشده کمک می‌کند، مشکلات بالقوه‌ی نیز وجود دارند که باید با دقت آن‌ها را بررسی کرد:

یک مشکل بالقوه امکان باز تولید سلسله مراتب در دوره‌هاست. [در این پروژه به کمک دوره‌های تکوین، سلسله مراتب در آموزش برچیده شد. یعنی نیاز نبود که دانش‌آموزان برای رفتن به سال تحصیلی بعد، حتماً سال تحصیلی قبل را گذرانده باشند. بلکه با دانشی که داشتند، وارد گروه سنی هم‌سالان خود می‌شدند. همچنین محتوای آموزشی بومی به گذر از نظام سلسله مراتبی کمک می‌نمود. در کنار این‌ها، گروه‌های پیشرفت برای رساندن دانش‌آموزانی که خیلی زیاد از هم‌سالان خود عقب مانده بودند، تشکیل گردید. این دوره‌ها نوآوری بسیار اندیشمندانه‌ای بودند. آن‌ها این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آوردند که ترک تحصیل نکنند، در مدارس باقی بمانند [و در برنامه‌ی درسی جدید شرکت کنند. برنامه‌ای که می‌توانست تأثیری مهم در زندگی آن‌ها داشته باشد].



با وجود این، ما باید با کمی تأمل بپرسیم که آیا بخش هایی از این ساختار در نهایت می توانستند به ایجاد سلسه مراتب تازه ای از دانش آموزان در این دوره منجر شوند یا نه. گروه های پیشرفت، گرچه موقت تعبیر می شدند، خطر ایجاد گروه «رده ی دومی» از دانش آموزان را به همراه داشتند.

مشکل بالقوه ی دیگر، به مسئله ی طبقه اجتماعی مربوط می شود. حزب کارگر (دولت مردمی) از لحاظ تاریخی فهمی مارکسیستی از سلطه ی طبقاتی داشته است. البته درک روابط طبقاتی بسیار مهم است. با وجود این، بخش هایی از سنت مارکسیستی متهم اند که طبقه را نه تنها به عنوان مقوله ی اصلی تحلیل بلکه غالباً به مثابه تنها مقوله ی تحلیل در نظر می گیرند و از این رو دیگر اشکال ظلم و ستم را تابع طبقه می دانند (و ما فکر می کنیم که در مواردی این اتهام درست است). در نتیجه، در مطالبی که از سوی دولت مردمی منتشر شد، بارها اشارات واضح و روشنی به ظلم و ستم طبقاتی آمده است، اما مثلاً به ظلم و ستم نژادی، که در جامعه ی برزیل عنصری مهم به حساب می آمد، کم تر اشاره شده است. این موضوع ویژگی های ظلم و ستم نژادی ای را که نمی توان آن ها را کاملاً به طبقه کاهش داد نادیده می گیرد. [شاید] اگر قرار است تحولی اتفاق بیفتد، می بایست «سفیدپوست محور بودن» فعالیت های مدرسه مورد بحث قرار بگیرد. گرچه به ظاهر اسناد تحلیل شده نشان می دهند که این فرایند به تدریج در حال شکل گیری است، اما باید برای ارزیابی این ساختار پژوهش های بیشتری (ترجیحاً قوم نگاری) در زمینه ی سیاست های سفید پوست بودن صورت گیرد.

به علاوه، از لحاظ جنسیت و گرایش های جنسی در منطقه ای از برزیل که بر ویژگی های «مرد بودن» تأکید می شود، پیامدهای آن برای نقش های سنتی، مرد/زن و گرایش جنسی باید آشکار باشد.

البته با توجه به اعتبار دبیرخانه شورای آموزش این مشکلات بالقوه، پنهان نماندند. شواهدی وجود دارد که بنا بر آن ها مدارس شهروندی مسائل نژادی را در گره های موضوعی شان قرار دادند. به علاوه آموزش مداوم معلمان در مدارس شهروندی فضاهایی را ایجاد کرد و می کند که در آن ها بحث های مربوط به نژاد، جنسیت، گرایش جنسی و «توانایی» مطرح می شوند و در نتیجه حوزه های نظری برای ایجاد فعالیت های تازه شکل می گیرد که سکوت درباره ی این مضامین را به چالش می کشند. علاوه بر این دولت مردمی چندین هیئت مشاوره ای داشت که وظیفه شان مطرح کردن مضامین جنسیت، نژاد، گرایش جنسی و مذهب بود. معلولیت نیز بخش عمده ای از این دستور کار بود.

مشکل بالقوه ی دیگری نیز برای این پروژه وجود دارد؛ این احتمال وجود دارد که شرکت کنندگانی که از لحاظ تاریخی قدرت و نفوذ کلام بیشتری داشته اند، بر شوراهای مدرسه و دیگر سازوکارهای مشارکت مردمی مسلط شوند.

اما به نظر ما، نمونه ی پورتو آلگره ویژگی های خاصی دارد که می توانند احتمال وقوع این مسئله را کاهش دهند. نخست، همه ی مدارس شهری در نواحی فقیر نشین پورتو آلگره قرار گرفته اند. بنابراین، از نمونه های کلاسیک افراد طبقه متوسط که بر این بحث ها مسلط می شوند اجتناب شده است، زیرا معمولاً افراد طبقه متوسط در مناطقی که این مدارس واقع شده اند حضور ندارد.

[علاوه بر این برخی از مطالعات، با ارائه ی برخی شواهد] از فرایندهای بودجه بندی مشارکتی در پورتو آلگره، نشان دادند که هیچ تسلطی از جانب گروه های قدرتمند در فرایندهای شورایی و رایزنانه وجود نداشته است. در فرایند بودجه بندی مشارکتی، میان افرادی که در جلسات شرکت می کردند برابری جنسیتی وجود داشت و سهم افراد «کم سواد» با متوسط شهر مطابقت می کرد. هر چند که به طور کلی بیشتر مردان و افراد باسواد در این جلسات صحبت می کردند، اما این پژوهش همچنین نشان داد که تعداد سال های مشارکت عامل مهم تری بوده است. [یعنی تعداد سال هایی که افراد در جلسات مشارکت کرده بودند، عامل مهم تری برای تخمین میزان مشارکت در



فرایند تصمیم‌گیری بوده است تا ویژگی‌های جنسیتی و طبقاتی. [در حقیقت، «به ظاهر مشارکت در طول زمان برابری مشارکتی را افزایش می‌دهد». این پیامد کاملاً دلگرم‌کننده‌ای است که باعث می‌شود که ما درباره‌ی این فرایند، به ویژه با توجه به اهداف تعلیم و تربیتی آگاهانه‌ی آن، مثبت بیندیشیم. با این همه با توجه به کمبود داده‌ها در این زمینه نمی‌توانیم به طور کامل ارزیابی کنیم که آیا این مشکل در پورتو آلگره وجود داشته یا نه.

مسئله‌ی بالقوه دیگری نیز وجود دارد. کل پروژه‌ی مدارس شهروندی مبتنی بر درگیری فعال شهروندان بوده است، این موضوع می‌تواند تداوم‌پذیری پروژه را با تردید مواجه کند. چون مقامات شهر از شرکت شهروندان در تمامی مواردی که فرایند تصمیم‌گیری ضروری بود، استفاده می‌کردند، ضرورت درگیری فعال اعضای اجتماع‌ها چند برابر می‌شد. دعوت مردم برای شرکت در جلسات می‌توانست «بار مضاعفی» بر دوش کسانی باشد که از پیش درگیر مسائل دیگری بودند؛ مثلاً فردی از طبقه کارگر که مجبور است دو یا سه شغل داشته باشد. ترغیب مردم برای مشارکت، با حمایت‌های دولت مردمی تاکنون موفقیت آمیز بوده است. از سوی دیگر، نتایج آشکار مشارکت (مانند کاهش ترک تحصیل)، بهترین تضمین، هم برای قابلیت تداوم مشارکت‌ها و هم برای خلق نسل‌های جدید مشارکت‌کنندگان است. با این همه نمی‌توانیم زیاد خوش‌بین باشیم. آیا با روی کار آمدن احزاب دیگر، مانند حزب راست‌گرا این برنامه ادامه خواهد یافت یا نه. به عنوان مشکل آخر این سؤال مطرح می‌شود که چگونه یک دولت شهری می‌توانست سیاست آموزشی‌ای را اجرا کند که آشکارا مخالف بسیاری از جنبه‌های سیاست ملی برزیل بودند، سیاست‌هایی که کاملاً تحت تأثیر حرکت‌های نولیبرال قرار داشتند. یکی از دلایل آن خود سیاست‌های نولیبرال و نومحافظه‌کار در سطح ملی است. سیاست‌هایی که می‌توانند به صورتی بالقوه میزان استقلال شهرها و ایالت‌ها را در اجرای سیاست‌های آموزشی مسلط تحت تأثیر قرار دهند. این چیزی است که باید در آینده دنبال شود.

آینده چه چیزی را به دنبال دارد؟

مدارس شهروندی بنا به ویژگی‌هایی که به نفع توانمندسازی جوامع فقیر داشته‌اند و ساختار آموزشی منحصر به فردی که ایجاد نموده‌اند، نه تنها برای برزیل، بلکه برای خیل دیگری از افراد بسیار اهمیت دارند. (مثلاً برای همه‌ی کسانی که عمیقاً نگران اثرات بازسازی نولیبرال و نومحافظه‌کارانه‌ی آموزش و پرورش هستند). پورتو آلگره نمونه‌ی آزمایشی بسیار مهمی برای پاسخ به پرسش «آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟» به شمار می‌رود و تأثیرات مهمی بر نحوه‌ی تفکر ما درباره‌ی سیاست‌های روش آموزش و نقش دیالکتیکی آن در تغییر و تحولات اجتماعی دارد.

اما نباید موقعیت کنونی نظام آموزشی پورتو آلگره را نادیده بگیریم و باید آن را به صورتی انتقادی ارزیابی کنیم. تغییر و تحول اجتماعی و آموزشی‌ای که ممکن است بعید و نامحتمل به نظر برسد، با تلاش‌های طولانی و سخت به نتیجه می‌رسد. به باور ما، صداقت درباره‌ی شکست‌هایی که ممکن است اتفاق بیافتد، نیز چیزهایی به ما می‌آموزند.

ما دو مورد از مشکلات مدارس شهروندی امروز را بررسی می‌کنیم. این مشکلات در بررسی چهار مدرسه در بخش‌های متفاوتی از شهر به چشم خورده است.

اولین مشکل مربوط به شوراهای مدرسه است. در برخی مدارس، دانش‌آموزان و والدین‌شان به تعداد کافی در جلسات شرکت نمی‌کنند. در مدرسی که در آن‌ها همه‌ی اعضای شورا انتخاب می‌شوند، این اعضا به ندرت تشکیل جلسه می‌دهند و در جلسات نیز به ظاهر اکثر آن‌ها تصمیم‌های مدیر مدرسه را تأیید یا حتی صرفاً گزارش‌های مالی مدیر را امضا می‌کنند. در این چهار مدرسه به ندرت دیده می‌شود



که تصمیم‌های مهم را این شورا یا یک شورای فعال و مشارکتی در خود مدرسه بگیرد. این مسئله جدی است، چون شوراهای مدرسه یک راه رسمی برای برانگیختن علایق والدین و دانش‌آموزان به موضوعات مربوط به مدرسه است.

مشکل دوم به برنامه درسی مربوط می‌شود. نیروهای مخالف ادعا کرده‌اند که دوره‌های تکوین، به ویژه در نتیجه‌ی سیاست «رفوزگی ممنوع»، آموزشی با جدیتی کمتر به دانش‌آموزان فقیر ارائه کرده است.

شواهد محکمی در دست هست که نشان می‌دهند در دوره‌ی دولت مردمی این گفته صادق نبوده است. اما باید مراقب این انتقاد باشیم. چرا که بیشتر مدیران و هماهنگ‌کنندگان برنامه درسی، تمامی انرژی خود را صرف ایجاد محیطی پذیرا و امن کرده‌اند. محیطی که در آن کودکان احساس می‌کنند که از آن‌ها استقبال می‌شود و با آن‌ها همچون انسان‌هایی برخورد می‌شود که دارای ارزش هستند؛ چیزی که در دیگر لحظات زندگی‌شان مشاهده نمی‌شود. به ویژه بیشتر معلمان زن، میان «حرفه‌ای‌گری» و مراقبت و توجه گیر افتاده‌اند، که هم برای کار خود معلم و هم دانش‌آموزان خطرآفرین است.

در بازدید از مدارس این نکته به وضوح برداشت می‌شد که معلمان انتظار تحصیلی زیادی از دانش‌آموزان ندارند یا حتی این پیام را منتقل می‌کردند که این دانش‌آموزان از محیطی می‌آیند که سرنوشت آن‌ها را این‌گونه رقم می‌زند که در همان‌جا باقی بمانند. (یکی از معلمان می‌گفت که تکلیفی به بچه‌ها نمی‌دهد و دفترهای تکلیف نیز در مدرسه نگه داشته می‌شوند؛ زیرا معلم‌ها بر این باور بودند که به دلیل شرایط بد زندگی و بی‌توجهی والدین، این دفترها به مدرسه برگردانده نمی‌شوند یا پاره و کثیف بر می‌گردند.)

[در واقع مشکل، بیش از آن‌که مربوط به برنامه‌ی درسی باشد، مربوط به نگاه معلمان به نظر می‌رسد.]

این خطر دقیقاً همان چیزی است که دولت مردمی و دبیرخانه‌ی شهری آموزش با سیاست‌های مربوط به برنامه‌ی درسی خود، آشکارا با آن مبارزه می‌کردند. اما مدیریت آموزشی کنونی که جایگزین دولت مردمی شده است، برای ایجاد یک برنامه درسی متمرکز برای هر دوره‌ی یک ساله در تلاش است. واضح است که این برنامه دقیقاً مخالف موضع دولت مردمی در طرف‌داری از برنامه درسی محلی است.

مشکلاتی که به آن‌ها اشاره شد، کوچک نیستند. از این رو پرسش دوگانه است: نه تنها باید پرسیم که «آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟»، بلکه همچنین باید پرسیم که «آیا این تغییرات پایدار هستند یا نه؟»

درس‌هایی از پورتو آلگره

در سال ۲۰۰۵، ائتلاف سیاسی مرکزگرای تازه‌ای قدرت را به دست گرفت و شانزده سال اقامت دولت مردمی در شهرداری پورتو آلگره خاتمه داد. نامزد انتخاباتی وعده داده بود که در صورت پیروزی «هرچه را که خوب است، نگه می‌دارد و هرچه را که بد است، تغییر می‌دهد». او قول داد که بودجه‌بندی مشارکتی را که دست‌آورد شهر می‌نامید، تغییری ندهد.

در خلال مبارزات انتخاباتی حملاتی به شیوه‌ی زمان‌بندی یادگیری مدارس شهروندی صورت گرفت. مخالفان ادعا می‌کردند که آموزش در پورتو آلگره، به دلیل سیاست رفوزگی ممنوع در مدارس، به اندازه‌ی گذشته قوی نیست. آن‌ها ایده‌ی «تجدید نظر در سیاست دوره‌های مدرسه» را در برنامه‌ی آموزشی خود گنجانده‌اند. اما کمی پس از انتخابات، در پژوهشی که با معلمان مدارس شهروندی صورت گرفت، اکثر قریب به اتفاق آن‌ها اظهار داشتند که می‌خواهند این دوره‌ها باقی بمانند. چنین حمایت شدیدی برای مدیریت جدید شگفت‌آور بود و آن‌ها تصمیم گرفتند که سیاست دوره‌های تکوین را نگه دارند.



مدیریت تازه رویکرد مداخله نکردن را پیش گرفت که دست مدارس را برای تصمیم‌گیری در مورد ساختار برنامه‌ی درسی باز می‌گذاشت. این رویکرد، برخلاف مدیریت‌های قبلی، نه گره‌های موضوعی را اجرا کرد و نه پژوهش در اجتماع‌ها را به عنوان هسته‌ی مرکزی طرح برنامه‌ی درسی ادامه داد. به نظر بسیاری از معلمان که به دولت مردمی نزدیک بودند، این استراتژی، انهدام مدارس شهروندی را بدون مقابله‌ی آشکار با آن در پی داشت. مدیریت تازه بدون ارائه‌ی هیچ‌گونه سیاست آشکاری برای مدارس، مفاد طرح پیشنهادی پیشین را از مجتوا تهی کرد. اکثر مدارس سازمان‌دهی و طراحی برنامه‌های درسی را بدون توجه به گره‌های موضوعی آغاز کردند.

با وجود این، این گروه از مدارس به سنت محتوامحوری که پیش از اجرای مدارس شهروندی وجود داشت، بازنگشت. (و این برای هر دو پرسشی که کمی پیشتر مطرح کردیم مهم است.) اکثر مدارس «مضامین زایا»ی فریره‌ای را که به طور جدی از سوی دانش‌آموزان در پروژه‌ها بررسی شده بودند، به کار می‌بردند. البته می‌توان گفت که این پروژه‌های حاوی مضامین زایا، شبیه به گره‌های موضوعی‌ای نیستند که دولت مردمی آن‌ها را روش ایدئال می‌دانست. اما نشان می‌داد که مدارس پورتو آلگره یاد گرفته‌اند که برنامه‌ی درسی را بصورت محلی و دموکراتیک و به شیوه‌ای عمیق تدوین کنند. اکثر مدارس ساختار اولیه‌ی این طرح پیشنهادی را حفظ کردند. معلم‌ها در مصاحبه‌ها آشکارا می‌گویند که حتی اگر با تمام اصولی هم که ارائه شده بود موافق نبودند، اما نمی‌خواهند یک مدیریت روشن‌بین و آینده‌نگر برای آموزش را از دست بدهند.

شاید یکی از مهم‌ترین درس‌های پورتو آلگره این است که وجود دولت برای نهاده‌سازی تغییرات و محافظت از این تغییرات ضروری بود. اما تغییر و تحول واقعی زمانی رخ می‌دهد که دولت دیگر منشأ این تغییر و تحولات نباشد. وقتی که معلمان در مدارس در فضای دموکراتیک زندگی کنند و وقتی برنامه‌ی درسی را به همراه دانش‌آموزان و اجتماع‌ها تهیه کنند، آن‌گاه است که تحول واقعی و پایدار رخ می‌دهد. اسلاوی ژیتک در یک سخنرانی در آرژانتین می‌گوید:

«آرمان‌شهر واقعی زمانی پدید می‌آید که هیچ راه‌حلی برای مشکلات در شرایط موجود وجود ندارد و [...] شما باید فضای تازه‌ای ایجاد کنید. آرمان‌شهر تخیلات واهی نیست؛ آرمان‌شهر از نیازهای درون برمی‌خیزد؛ شما مجبورید دنیای دیگری را به عنوان تنها راه خروج از این بن‌بست تصور کنید.»