

¿Para qué es la educación?

E N S A Y O S

Instituto Crandon.

¿Para qué es la educación? / Instituto Crandon.

Montevideo : MC, 2018.

157 p.

ISBN: 978-9974-7513-7-8

1. EDUCACIÓN. 2. PEDAGOGÍA



1ª edición: abril de 2018

© Instituto Crandon

© MC editores

Diseño: Claudio de los Santos

Fotografía de portada: revelado sobre hoja de hiedra recolectada de la fachada del Instituto Crandon. Pieza realizada por Fede Ruiz Santesteban.

Impreso en Uruguay - Printed in Uruguay

ISBN: 978-9974-7513-7-8

Depósito legal: 373.476 / 18

Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

Impreso por Zonalibro

Tel. 2208 7819

Montevideo - Uruguay

E-mail: zonalibro@adinet.com.uy

Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del *copyright*, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.

¿Para qué es la educación?

E N S A Y O S



Instituto Crandon

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
EL MEME EQUIVOCADO: ¿FAMILIAS QUE EDUCAN Y ESCUELAS QUE ENSEÑAN? Mag. Tania Presa Lic. Verónica Habiaga Lic. María Evangelina Méndez	11
EN BUSCA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA ESCUELA EN Y PARA LA DIVERSIDAD Mtra. Virginia Villagrán Martínez Mtra. Ana Clara Pazos Vidal.....	43
EL INSOMNIO EDUCATIVO: UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR LOS PARA QUÉ DE LA EDUCACIÓN Mag. Ariel Fripp Rainiere.....	75
PEDAGOGÍA DE VAZ FERREIRA: ¿FERMENTO VIGENTE PARA NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS? Mag. Ana Duboué.....	93
DECONSTRUYENDO SUPUESTOS Y CONSTRUYENDO ALTERNATIVAS Profa. María Laura Biassini Ferreira Profa. Jeniffer Soledad Núñez Fioritti Prof. Tomás Miguel Prado Pertusatti.....	127

INTRODUCCIÓN

El Instituto Crandon, desde su fundación en 1879, y como institución de la Iglesia Metodista del Uruguay procura actuar como agente de cambio en la sociedad. Crandon promueve una educación integral y el desarrollo del potencial de sus alumnos para que actúen con pensamiento crítico, como seres sensibles y comprometidos con la sociedad a la que pertenecen.

En ese marco, en 2002, se realizó el primer *Congreso de Educación* con el objetivo de promover la reflexión crítica de los educadores de nuestro país. Desde ese año se han realizado en forma periódica siete congresos.

En 2017, se llevó a cabo el *VII Congreso de Educación* que procuró responder a la pregunta “¿Para qué es la educación?” y al finalizar se llamó a participar en el II Concurso de Ensayos sobre la temática del Congreso.

Un tribunal integrado por las Dras. María Inés Vázquez y Adriana Aristimuño y la Profa. Carmen Lepre estudió los trabajos presentados y eligió como ganador el ensayo de la Mag. Tania Presa y las Lic. Verónica Habiaga y Lic. María Evangelina Méndez con el título *El meme equivocado: ¿familias que educan y escuelas que enseñan?*

Se seleccionaron también para su publicación otros cuatro ensayos considerados muy interesantes:

En busca de la calidad educativa: una escuela en y para la diversidad.

Mtra. Virginia Villagrán Martínez y Mtra. Ana Clara Pazos Vidal

El insomnio educativo: una oportunidad para pensar los para qué de la educación.

Mag. Ariel Fripp Rainiere

Pedagogía de Vaz Ferreira: ¿fermento vigente para nuestras prácticas educativas?

Mag. Ana Duboué

Deconstruyendo supuestos y construyendo alternativas.

Profa. María Laura Biassini Ferreira, Profa. Jeniffer Soledad Núñez Fioritti y Prof. Tomás Miguel Prado Perusatti.

Confiamos en que la lectura de estos ensayos, tan ricos en sus planteos, análisis y aportes bibliográficos, promueva la idea expresada por Gabriel García Márquez en 1994:

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”

Magíster Carlos Varela
Director General del Instituto Crandon

EL MEME EQUIVOCADO: ¿FAMILIAS QUE EDUCAN Y ESCUELAS QUE ENSEÑAN?

Tania Presa
Verónica Habiaga
María Evangelina Méndez

“Enseñanza, afecto, exposición y encuentro podrían conjugarse en prácticas educativas generosas orientadas a evitar la proliferación de desorientados. Una apuesta no menor, por cierto, que tendría que asumir la política y la pedagogía de la cuestionada formación docente”.

E. Antelo, 2009:50.

Introducción

En la era de las redes sociales, la discusión en torno al para qué de la educación también adopta otros escenarios propiciados por la tecnología y los diferentes soportes a través de los cuales la comunicación se desarrolla. Cada vez más sus usuarios utilizan formatos audiovisuales para difundir sus ideas, por lo que es común encontrarse con videos y fotos que rápidamente tienden a ser compartidos y poseen la característica de contar con gran potencial de replicación. Una de las formas más comunes de este nuevo tipo de herramienta comunicativa de movilización social es el llamado “meme”, el cual es concebido como aquella frase, imagen o video transmitida electrónicamente a partir de usuarios de internet. El meme tiene su origen en el campo conceptual de la memética de Dawkins (1976), entendida como aquella unidad de sentido replicable que a través de internet se posibilita su expansión. Detrás del factor recreativo o lúdico que pueda tener tanto la creación como propagación de los memes, existe un campo de real complejidad que merece ser analizado desde diferentes perspectivas, en tanto, confiere a signos en torno a los cuales se construyen sentidos, que dan lugar a comunidades que se relacionan entre sí con base a dichos referentes y expresiones comunes (Pérez Salazar, 2014).

Al tomar este marco conceptual como antecedente y punto de partida para nuestra propuesta pretendemos, a través de las siguientes líneas, proponer la discusión y reflexión

en torno a un meme que se viene propagando por diferentes redes sociales en el último tiempo. El objetivo es abrir el debate y pensar el para qué de la educación, en relación con dimensiones de análisis que tienen que ver con el vínculo familia y escuela y las funciones que se le asignan a ambas instituciones desde la concepción de enseñanza y educación. El meme que ha suscitado nuestro análisis y atención consiste en un post publicado por un profesor sueco jubilado llamado Pablo Gandra quien, en entrevista con la fuente periodística francesa HuffPost, confirmó que su posteo fue un resumen de algunos puntos de un mensaje que transmitía al comienzo del año lectivo un colegio de Portugal a sus familias y que él decidió traducir y publicar en una red social. A partir de allí el mensaje comienza a viralizarse y a ser replicado por millones de maestros y educadores, que se apoderan del mencionado discurso. Tal mensaje tiene el objetivo de recordarles a los padres cuáles son sus responsabilidades, marcando las siguientes:

- Es en casa donde vuestro hijo tiene que aprender las palabras mágicas: buenos días, buenas noches, por favor, ¿puedo...?, perdón y muchas gracias.
- También es en casa donde debe aprender a ser sincero, a no mentir, a ser correcto, puntual, a no decir palabrotas, a demostrar solidaridad, a respetar a sus amigos, a las personas mayores y a los profesores.
- Es en casa donde tiene que aprender a ser limpio, a no hablar con la boca llena y a no tirar basura al suelo.
- Y también es en casa donde debe aprender a ser organizado, a cuidar sus cosas y a no tocar las de los demás.
- Aquí, en la escuela, le enseñamos lengua, matemáticas, historia, ciencias, geografía, inglés y educación

física y reforzamos la educación que vuestro hijo ha recibido en casa.

Este posteo que comienza a expandirse y a ser compartido por miles y miles de usuarios de las redes sociales, en su mayoría aparece publicado por profesores, docentes en general, maestros y educadores, situación que nos llama más aún la atención y sobre la que queremos poner en discusión en este trabajo. De esta manera comenzamos problematizando el meme en cuestión a partir de la asignación del siguiente supuesto, el cual además titula nuestro artículo: “el meme equivocado”, entendiendo que las afirmaciones que propone generan una tensión de atribución y distribución de responsabilidades, donde ha de ser la familia quien eduque y la escuela quien enseñe. Tomando este eje como dimensión de análisis y discusión, a través del siguiente desarrollo profundizaremos en los aspectos que atañen a la categoría de enseñanza y de educación en relación con las responsabilidades y funciones atribuidas a las instituciones escuela y familia y al vínculo entre ambas.

En un principio... ¿fue la educación?

“Dicen las malas lenguas educativas que tuvo que haber un tiempo en el que enseñar era cosa sencilla. Bastaba apropiarse de un saber, tener vocación y deseo de repartirlo. Pero eso es hoy pura leyenda”.

E. Antelo, 2009: 101.

Remitirse a la especificidad de lo que se entiende por educación y por enseñanza, se vuelve necesario al momento de intentar poner en discusión los esfuerzos que algunos

plantean por desligar lo educativo de la enseñanza o viceversa. En este sentido, transitar teóricamente por la categoría “educación” presupone hacerlo de la mano del pensamiento pedagógico que ha acompañado a nuestro sistema educativo. En alusión a ello, no puede escapar a este análisis la propuesta vareliana, matriz pedagógica fundacional tan arraigada aún hasta el presente en nuestro sistema educativo. Cuando nos acercamos a tal análisis, se suma a nuestra propuesta el encuentro con otra categoría: la de instrucción, que parecería, por momentos, estar más ligada a lo que se puede entender por enseñanza. La instrucción y la educación, como categorías pedagógicas, han estado muy relacionadas a lo largo de su desarrollo. En esa evolución han sobrevivido continuidades, desequilibrios y rupturas. Durante el siglo XVIII y primera mitad del siglo XX ambas categorías no se diferenciaban, se hacía referencia tanto a la instrucción intelectual como a la instrucción del espíritu (educación). Así surgirán dos visiones diferentes que determinarán, por un lado, la sobrevaloración de la ciencia, en tanto conocimiento científico que influye en la personalidad del individuo, y por otro, un enfoque negador de tal influencia, aunque ambos enfoques son concluyentes en no ponderar la falsa idea de que la enseñanza debe aparecer despojada del elemento educativo.

La propuesta vareliana viene a actuar como aquel proyecto educativo, necesario para el Uruguay moderno, que comenzaría a generar una organización que se hacía cada vez más urgente en materia educativa. A decir de Ardao (1968), confluyen en el proyecto vareliano dos corrientes educativas, por un lado, aquella vinculada a la educación popular, que tenía como finalidad la instrucción del pueblo. Por otro lado, la corriente científica, que refería a:

La emancipación de los espíritus por la doble vía de la exclusión de la enseñanza dogmática y la inclusión de la enseñanza democrática. Pero ahora se trata de algo más, de la modelación de esos mismos espíritus conforme a la disciplina y el método de la ciencia positiva. La educación debía ser científica, ante todo porque debía transmitir en los niveles correspondientes el saber acumulado por la ciencia; y después, porque debía ella misma conducirse científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto y ejerciéndose de acuerdo con métodos también científicos (Ardao, 1968:135).

Esta antesala vareliana deja de manifiesto la ponderación del carácter instruccional de la educación, necesario para una época en la cual la educación merecía una real organización y desde la cual el ideal positivista del orden como progreso se hacía sentir. De acuerdo con las etapas propuestas por Soler (2005) de la pedagogía nacional reciente, adherimos a que desde 1930 a 1960 persiste una recuperación de la escuela pública del país, que dotará a la pedagogía nacional de una clara dirección pedagógico social, que permitirá la creación de vínculos más sólidos entre la escuela y la comunidad, así como la incidencia de la escuela en el medio. Será un momento fermental en materia de discusión pedagógica, liderada por un movimiento de maestros comprometidos y críticos. El proceso de industrialización que irá ganando el país, de sus avances en materia económica, donde se hacía necesaria la educación de ese grupo de obreros incipientes que comenzaban a ver en el sistema educativo la posibilidad de progreso y avance social. Este marco inspiraba la apropiación de nuevas ideas también en materia educativa, ideas generadoras de una educación más estética e integral. Así se comienza a generar un movimiento de influencia en nuestra

educación portador de la Escuela Nueva o Activa. Este movimiento inspiró a muchos maestros a incursionar en la reforma de los métodos de enseñanza, adaptando, por ejemplo, las ideas de Decroly; así surgirán experiencias en las escuelas experimentales en Las Piedras a cargo de Sabas Olaizola, en Malvín con Olimpia Fernández. Había una necesidad por flexibilizar los planes de estudio, las metodologías de enseñanza, por cambiar la función del maestro, la arquitectura de las clases, los ambientes de trabajo. En 1931 se autoriza a aplicar en algunas escuelas, un nuevo programa de manera experimental: el Plan Estable, diseñado por el profesor Clemente Estable. La cultura integral, en el análisis de Estable debe volcarse más a lo vocacional, es decir la instrucción debe estar en función de la vocación y no viceversa. La educación aparece con un desplazamiento que implica pensarla más allá de la instrucción, no sin ella. En palabras de Estable: “El nuevo humanismo (...) debe ser un humanismo integral, no excluyendo las Ciencias, sino integrándose con ellas. Resulta absurda la separación de Ciencia, Educación y cultura...” (Estable, 1967:188).

Se vuelve aquí muy interesante la postura de Estable, quien concibe los postulados de la Escuela Nueva como promotores de una escuela que prepare para la vida, pero ello no implica que deje de lado la instrucción, de hecho la Escuela activa no pretende hacerlo, si no, se estaría reduciendo el concepto de activismo a la recreación y movimiento del cuerpo, es decir, el desarrollo de la personalidad del niño, ese carácter debe estar sostenido por el sistema intelectual, donde ha de tener lugar la participación de la inteligencia.

Estable lo sintetiza de la siguiente manera:

Se reacciona contra la inteligencia atacando una supuesta escuela intelectualista, con las más diversas in-

vocaciones y las interpretaciones más superficiales. Se postula que el ejercicio de la inteligencia se limita a instruir, nada más que instruir... De incomprensión y de incomprensible cabe calificar que aun en defensa de la escuela activa se subestime la enorme significación de la inteligencia en el proceso educativo, en la acción, en la práctica, en la preparación para la vida... (Estable, 1967:192).

Hacia 1941, en los aportes de Julio Castro, en *El banco fijo y la mesa colectiva*, considerado un hito de la pedagogía de nuestro país, el maestro pone de manifiesto sus ideas, utilizando como metáfora de comparación el mobiliario escolar, a través del cual se pueden ver representadas las características de la educación tradicional y de la educación activa. Si bien el reclamo de Julio Castro es en pos de una actualización pedagógica, ya se comenzaban a aventurar algunos indicios de renovación. Dentro de sus ideales aparecen el niño como centro –desde el respeto por su infancia–, la vinculación de la escuela con la comunidad, el trabajo colectivo. En la nueva educación, según Castro, los elementos que proporciona la ciencia no dejan de ser valiosos, pero a ellos han de sumarse aspectos que van más allá de la ciencia, a los que el autor llama “extra científicos”, que refieren a la dignificación del hombre y del niño, pues el mismo concepto de individuo pasa a ser sustituido por miembro de una comunidad. Papel importante tendrá aquí la escuela en pro de preparar al niño para su adaptación al medio, a la sociedad, a la vida en comunidad, adoptando el rol de una escuela para la sociedad.

El lugar de la instrucción trasciende al de la educación, al priorizar en la escuela el desarrollo de facultades del sujeto tales como las facultades físicas, intelectuales, de sensibilidad y creatividad. La enseñanza asumía así la condición de una

enseñanza activa, basada en la observación y el respeto por el entorno, con un fuerte componente ético y trascendental.

Este recorrido, que podría seguir su rumbo en tanto, ponderar lo instruccional, lo educativo, o conciliarlos en el trayecto del pensamiento pedagógico nacional, nos hace vislumbrar cómo la institución “escuela” se consolida como la empresa educativa por excelencia. Esto tiene que ver con el proceso de construcción de la escuela moderna, de su devenir. En este sentido, la escuela nace como una “máquina de educar” (Pineau, 2001).

Una tecnología replicable y masiva para aculturizar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela (para muchos humanistas, “máquina” era una mala palabra), sin embargo todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil (Pineau, 2001:22).

Así, la escuela como construcción social producto de la modernidad fue la protagonista de una importante transformación que se produce en el pasaje del siglo XIX al XX, logrando consolidarse como forma “educativa hegemónica” (Pineau, 2001), sosteniendo de alguna manera la conceptualización moderna de la especificación del término educación. En este sentido, la dimensión de “escolarización” y la transmisión de los “saberes básicos” comienza a ser teorizada en el siglo XVIII, siendo uno de los mayores exponentes Immanuel Kant, quien define a la educación como:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con

la educación (...) Educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser (1983, en Pineau 2001:40).

Aquí, en las ideas pedagógicas de Kant, arribamos a una definición de educación desde una perspectiva humanista, que trasciende lo externo y lo divino, para pasar o poner el foco en el sujeto, quien es capaz de ingresar en la cultura. Con esta definición, se asume la importancia de los factores internos de lo educativo: el cuidado, la disciplina y la instrucción.

Con el avance de la “máquina” de educar, el liberalismo y el positivismo, en su proceso de consolidación, generaron sus aportes. El primero, construyó el carácter nacionalista de lo educativo dotando a las prácticas educativas de identidad física, cultural e histórica. El positivismo abogó por concebir la escuela como la única institución con potestad de difundir la cultura válida, así como también le estableció a la escuela la cientificidad como el único criterio de validación pedagógica.

Podemos decir que el positivismo arrojó sobre la didáctica el carácter prescriptivo, en tanto:

(...) la existencia de un método pedagógico científico y como tal eficaz y universalmente aplicable en cualquier condición que lograría alcanzar los resultados pedagógicos esperados, y que se incorporó a la jerga escolar como la búsqueda de la receta. Se consideraba que el sujeto biológicamente determinado a aprender, expuesto al método concreto, aprendía lo que debía más allá de su voluntad, su intención o de otro tipo de condiciones (Pineau, 2001:45).

Hacia el siglo XIX, la escuela como dispositivo gana terreno y se consolida bajo la lógica de un sistema educativo basado en tres niveles: primario, medio y universitario. Las prácticas educativas comienzan a organizarse bajo parámetros comunes que dan lugar al aula tradicional, a la forma escolar tradicional que comprendería: un alumno pasivo, un docente “enseñante” y ciertos saberes científicos nacionalizados. Esa organización otorgó al docente un lugar privilegiado en el proceso pedagógico, de forma tal que el aprendizaje (en tanto proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza (en tanto proceso de distribución intencional de saberes) (Pineau, 2001).

Continuando con el desarrollo que propone Pineau (2001), podemos decir que hacia el siglo XX, en relación con la consolidación del dispositivo escolar, este estuvo enfocado en la validación de lo académico, donde lo educativo transita por su momento de mayor expansión y auge. Uno de los exponentes teóricos del momento fue Durkheim, con su propósito de propagación de un modelo teórico sobre la educación, educación que era concebida como:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado exigen de él (Durkheim, 1984:70, en Pineau, 2001:47).

Desde la definición propuesta por Durkheim, hay un fuerte protagonismo del rol del educador, a la vez que de la determinación del lugar y función del educando; lo educativo se inscribe desde una base social importante, donde el Estado como tal tiene el control y es garante de dichos proce-

sos, en tanto legitima la distribución de los saberes académicos. A partir de allí, se comenzará a caracterizar la enseñanza como dimensión específica que concierne a la tarea docente. En relación con los postulados de Durkheim, cabe hacer referencia a los discursos pedagógicos que se van gestando a lo largo del siglo, de los cuales persisten continuidades y rupturas en la actualidad. Así, por ejemplo, se comienza a plantear más una noción de enseñanza ligada a lo moral que a lo científico, siendo objetivo de la política educativa republicana francesa el logro de la cohesión social a partir del ideal de la formación del ciudadano. Sin duda, los aportes del positivismo continúan teniendo gran influencia en el desarrollo de esas políticas.

¿La máquina que educa, también enseña?

“La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos”. P. Pineau, 2001:28.

Comencemos estableciendo qué se entiende por enseñar desde el marco del presente trabajo: la enseñanza como aquella dimensión que define la tarea del docente y que hace posible hablar de educación. De acuerdo con los aportes de Antelo y Alliaud (2009) la enseñanza se caracteriza por inscribirse bajo ciertas nociones o sentidos: la de transmisión o “reparto”, donde radica el carácter instrumental en relación con lo que al “otro” le indicamos. Otra noción que subyace

es la de guiar, desde un marco netamente instructivo; en ese sentido, la enseñanza se define como aquella guía capaz de proporcionar las pautas para que se produzca una determinada acción; otra de las nociones refiere a la idea de mostrar o exponer, es decir, ofrecer los signos, las marcas necesarias para la obtención de un determinado punto de llegada. Así, la enseñanza, es concebida como la posibilidad que tenemos, como educadores, de hacer entrega de oportunidades a aquellos que recién se inician, casi como una tarea o desafío prometeico. Tal desafío, nos lleva a pensar, además, en una necesidad que es compartida con el autor al cual venimos refiriendo: la necesidad de recuperar la enseñanza, y si decimos recuperar es porque afirmamos que en algún momento la enseñanza parece haberse desligado, diluido de lo educativo. A decir de Behares:

El modelo pedagógico, que diluyó la noción de enseñanza en las acciones pedagógicas, se desarrolló en el marco propio del normalismo, formato discursivo fuertemente ligado, por un lado, a la formación profesional de educadores, principalmente maestros de educación “primaria” y luego “básica”, y, por otro, a la educación de los niños (y luego adolescentes). La limitación teórica de este movimiento hizo que la enseñanza comenzase a ser pensada en términos exclusivamente prácticos, como un conjunto de técnicas (la “didáctica”, o la “metodología de la enseñanza”) y que se la incluyera entre las “artes” de la educación “generalista”, o sea aquella que tiene como objeto formar los recursos básicos que los niños requieren para acceder al pensamiento sistemático y a las otras “funciones mentales superiores”, ya que el “asociacionismo” psicológico estuvo fuertemente presente en la consolidación de este modelo (Behares, 2011:147).

Esta idea propuesta de disolución de la enseñanza guarda relación con la proliferación de discursos tendientes a ligar lo enseñable a la mera transmisión de contenidos, desligado de todo tipo de contacto con la dimensión social o afectiva del sujeto de educación. Ello ha conducido al alejamiento de lo enseñable de toda postura humanista, pasando a ser concebida desde un reduccionismo tal que tiende a ponderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, arribando a un espacio ya conocido: el del tecnicismo.

De dicotomías equivocadas: ¿enseñar, asistir, cuidar?

“Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes. Un mundo en el que no se termina de ver la utilidad de escuelas y maestros”.

E. Antelo, 2005.

El meme que aludimos constituye tan solo un ejemplo de los discursos que se escuchan y leen habitualmente en diferentes escenarios sociales, más allá de los propiamente educativos. Muchos de estos discursos, con mayor o menor énfasis, colocan el cuidado y la asistencia en un extremo y la enseñanza en el otro como elementos opuestos, inconciliables. Además, se les atribuye a unos –las familias– el cuidado, y a otros –la educación formal– la enseñanza.

Percibida de esta forma, la educación se reduce a una práctica de transmisión y generación de conocimiento académico aislado de las características y necesidades propias de los sujetos pedagógicos a los que se educa: los niños. El niño, en esta etapa vital del ser humano, no solo requiere

aprendizajes referentes a aspectos académicos, sino también cuidado y asistencia para poder desarrollarse en todos los aspectos de su vida, de manera integral. En este sentido, consideramos que cuidado, asistencia y enseñanza lejos de oponerse se complementan y son elementos irrenunciables de todo rol docente. De acuerdo con los planteos de Estanislao Antelo (2005) existe una falsa antinomia entre enseñanza y asistencia, vinculando la noción de asistencia a una mala educación o de baja calidad, a una categoría de menor jerarquía, discurso asociado a algunos grupos profesionales particulares y ciertas corrientes políticas en el intento de querer ponderar un rol docente que se cae por su propio peso una vez que lo desligamos de toda asistencia. En palabras del autor:

Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes. Un mundo en el que no se termina de ver la utilidad de escuelas y maestros (Antelo, 2008: 2).

En una sociedad donde se manifiesta la ausencia del otro adulto, de la familia, del que posee la responsabilidad de cuidar al infante, el rol del maestro debe reconfigurarse no desde los discursos enfocados en el profesionalismo vacío, positivista, sino desde un profesional comprometido con el

cuidado y desarrollo de los más pequeños, no como tarea contrapuesta, sino como elemento ineludible para la práctica pedagógica.

Desde la perspectiva a la cual nos inclinamos en este trabajo, creemos fielmente que tal dicotomía, si bien existe y es rehén de interesantes planteos, debiera ser entendida como un par indisoluble desde el cual poder afirmar que al asistir también se educa.

Relación escuela-familia: un pacto ¿inquebrantable?

“Se trata de pensar acerca de la representación del cerco. Sabemos que hubo tiempos en que los cercos adoptaban la forma de murallas a veces inexpugnables, y otros en los que la demarcación parecía limitarse a unos canteros dispersos. Tiempos de los cercos que dejaban pocas y exclusivas entradas, tiempos en los que los cercos se parecían a coladores que dejaban caer su contenido. Cada representación da cuenta del momento histórico y de la lógica de los habitantes de la construcción educativa”. Frigerio, G. 1995:36.

En la alianza entre la escuela y la familia se establece un pacto (Romano, 2014; en Bordoli, 2014). Las funciones de cada institución están claras: se configura una relación de confianza unidireccional (¿incondicional?) que va de la escuela a la familia; la familia es la encargada de suministrar los recursos necesarios para el niño y la escuela será la encargada de la educación. Bajo estos supuestos, ese pacto fundante, en ese trato original, se configura una relación sustentada en la promesa. La familia le otorga a la escuela la responsabilidad

de la enseñanza a cambio de una promesa de progreso individual y colectivo. Si hay pacto, hay autoridad mediada por una confianza.

En la actualidad, esa confianza no parece ser incondicional. Tal como indica Meirieu:

Hubo un tiempo en que dejábamos a nuestros hijos en la escuela como hoy entramos en un avión: sin hacer incursiones en la cabina del piloto para darle un consejo, para tratar de explicarle dónde y cómo debe aterrizar. Simplemente depositábamos nuestra confianza en los maestros: desde el momento en que debía tomar una decisión sobre nuestro hijo, esta estaba justificada; cualquier sanción se aceptaba, e incluso se aplicaba con creces en casa. No se ponía en tela de juicio ningún método pedagógico (Meirieu, 2007; en Romano, 2014).

La relación escuela-familia se sustentó en la confianza depositada en las figuras del maestro y de la institución escolar. Así, la labor del maestro se construye cargada de connotaciones que refuerzan un lugar de autoridad. En la actualidad, ese pacto parece resquebrajarse haciendo difícil pensar la construcción del diálogo entre escuela y familia. Pero, es preciso interpelar la construcción de ese pacto y repensar esa relación en el contexto actual y con proyección a futuro. Las siguientes líneas intentan ser insumos para la reflexión en ese sentido.

El 2014 podría catalogarse como el año de estallido de las agresiones a maestras en el Uruguay, según constatamos en un sucinto recorrido por los informes de prensa. La mayor parte de los titulares aluden a la “violencia en la escuela”, a las agresiones sufridas por los maestros, al “peligro inminente de trabajar en la docencia”. Algunos describen los episodios con

mayor claridad: “Ahora golpean y patotean a los maestros” (*El País*); “Paro nacional por séptima agresión del año” (*La República*); “No se puede tolerar la violencia en las escuelas” (juez, *El Observador*); “Ademu realizó manifestación y asamblea para buscar medidas que frenen la violencia en las escuelas” (*La Diaria*); “Reclaman prisión para poner fin a las agresiones a las maestras” (*El Observador*).

Desde el comienzo del año lectivo de 2014 se registraron sucesivos episodios de agresión física y verbal a maestros, denunciados en Montevideo, Rocha, Durazno y Rivera. Sin duda, la ola de agresiones a maestras fue tema de discusión en distintos ámbitos de la sociedad. En este sentido, desde las filas del sindicato de maestros se alzó la voz para manifestar la escalada de violencia a la que eran sometidos los maestros. En tanto, desde las autoridades se hizo hincapié en que esas agresiones eran inusuales y no reflejaban el vínculo de los maestros con los padres. En esta disputa no se hizo esperar el poder político, que propuso como “solución” legislar los ataques a maestros con prisión o penas alternativas. Y como telón de fondo, el eco constante de los medios de comunicación que plasmaban en sus páginas las “sangrientas” escenas violentas de las que eran víctimas las maestras. Así, con exquisita precisión, describían los insultos, golpes y agravios, afirmando la idea de *violencia, caos y crisis* que “atraviesa” la educación (pública) en el Uruguay.

Entendemos que la agresión constituye un síntoma, una alerta que no se tramita con la construcción de víctimas y victimarios, no se salda discutiendo si las agresiones son esporádicas o sistemáticas, o estableciendo sanciones, cerrando el portón de las escuelas, construyendo protocolos para la entrada de padres. Esos argumentos limitan la verdadera interpelación del problema, porque no permiten escuchar el síntoma, tratar de desentramar qué hay detrás del golpe a

una maestra. En esta perspectiva, una lectura posible de la problemática es que esas manifestaciones de violencia hacia las maestras sean una forma de resistencia al *poder pastoral* (Foucault, 1976), a la autoridad representada por el pastor, por el maestro. En esa línea, realizaremos un paralelismo entre las rebeliones, las resistencias, “contraconductas” contra el poder pastoral, y sus posibles puntos de contacto con las resistencias al maestro en la actualidad.

Pretendemos dejar al margen los juicios sedientos de “justicia” para intentar pensar otras dimensiones del problema. Porque quizá el síntoma sea una búsqueda *entrampada* para interpelar los mandatos “pastorales” y decir: “No queremos quedar atrapados en ese sistema de observación, de examen perpetuo que nos juzga de manera constante, nos dice lo que somos en lo más recóndito de nosotros mismos...” (Foucault, 1976: 238).

Cuando hacemos referencia a la resistencia *entrampada* evocamos los escollos para encontrarla, porque es visible, es fáctica, es enunciable, los medios pueden dar cuenta de ella y dedicarle varias editoriales narrando su espectacularidad y magnitud. En cambio, el poder se desliza sutilmente de forma casi imperceptible, dando muestra de su complejidad, su “inevitabilidad, (e) imposibilidad de eludirlo” (Foucault, 1999).

Se intentará repensar los siguientes puntos: ¿qué elementos constituyen el *poder pastoral* (del maestro)?, ¿cuáles son las formas de resistencia a ese poder?, resistencia: ¿reconfiguración o erosión del poder? La pregunta es hasta qué punto esas rebeliones o contraconductas, en lugar de ser demonizadas, podrían establecerse como elementos que intentan poner en cuestión y erosionar el poder.

Quizá, otras miradas en torno a esas violencias permitan construir nuevas formas de habitar el espacio escolar. Las lógicas de lo pedagógico se sostienen en el campo de lo pedagógico. Solo tienen un registro posible, distante del sujeto, de sus deseos y de su falta. Es en ese sentido que lo pedagógico está *entrampado* en la anulación de lo subjetivo. Con ello, la *autoridad pedagógica* también está entrampada puesto que se ha sustentado en un poder que impuso su legitimación. Esa imposición por un lado, hace posible una ilusión autorizante y por otro, engendra resistencias que obstaculizan y a la vez reconfiguran las lógicas de poder. Profundicemos algo en relación con esas resistencias al poder.

En el texto “Seguridad, territorio y población” (1977-1978) Foucault, en la clase del 1 de marzo de 1978 plantea algunos puntos sobre las *resistencias* a una forma de poder avasallante: el poder pastoral. El análisis de las rebeliones y las contraconductas con las que se enfrenta el poder pastoral se inscriben a partir de la tesis desarrollada por Foucault en *La Volonté de savoir*, París, Gallimard, 1976, pp. 125-127 [trad, esp.: *La voluntad de saber*, México, Siglo XXI, 1985], según la cual “donde hay poder, hay resistencia”; esta no está “nunca en posición de exterioridad con respecto al poder” y constituye, en cambio, “el otro término en las relaciones de poder”, su “irreductible contracara” (Foucault, 1978). Pero, ¿qué es el poder pastoral? Y ¿qué es ser pastor?

[...] la idea de un poder pastoral es la idea de un poder ejercido sobre una multiplicidad y no sobre un territorio. Es un poder que guía hacia una meta y sirve de intermediario en el camino hacia ella. Por lo tanto, es un poder finalista, pero para aquellos sobre quienes se ejerce, y no sobre una unidad, en cierto modo, de tipo superior, trátase de la ciudad, el territorio, el Estado, el soberano [...] Es un poder, por último, que apunta a la

vez a todos y a cada uno en su paradójica equivalencia, y no a la unidad superior formada por el todo (Foucault, 1978:158).

(...) Ser pastor quiere decir, en primer lugar, ser el único encargado del rebaño. Nunca hay varios pastores por rebaño. Uno solo. Por otra parte, a propósito de las formas de actividad, se advierte que el pastor es alguien que debe hacer una multitud de cosas. Debe asegurar la alimentación del rebaño. Debe atender a las ovejas más jóvenes. Debe curar a las que están enfermas o lastimadas. Debe llevarlas por los caminos dándoles órdenes o eventualmente ejecutando música. Debe disponer las uniones para que las ovejas más vigorosas y fecundas den los mejores corderos. Por lo tanto, un solo pastor y toda una serie de funciones diferentes (Foucault, 1978: 170).

Pero, ¿qué implicancia tendrá la autoridad del maestro con el poder pastoral? El poder magisterial y sus formas de resistencia pueden leerse desde cierto paralelismo con el poder pastoral y las formas en que este se resiste.

En la clase del 8 de marzo de 1978, Foucault analiza el problema de la conducción y su pasaje de un dominio privado a un dominio “público”, donde se establece una intensificación de las técnicas de las conductas. Con el siglo XVI se entra en la era de las conductas, de las direcciones y de los gobiernos.

(...) en esta época hay un problema que cobró una intensidad más grande que los otros, probablemente porque se encontraba en el punto justo de cruce de las diferentes formas de conducción: de sí mismo y de la familia, conducción religiosa, conducción pública bajo la dirección o el control del gobierno. Me refiero al pro-

blema de la instrucción de los niños. El problema pedagógico: cómo conducir a los niños, cómo hacerlo a fin de lograr que sean útiles a la ciudad... (Foucault, 1978:269).

El poder y sus efectos penetran a través de complejas redes de relaciones y significados que atraviesan a los sujetos. A lo largo del tiempo han portado distintos ropajes, distintos rostros, distintos discursos, pero el poder siempre está allí como efecto sobre el sujeto. La cárcel, el manicomio, el hospital, la fábrica, la escuela son simplemente instrumentos del poder que establecen que a cada sujeto le corresponde un lugar. La misión que en algún momento cumplieron los pastores fue reconfigurada en la figura del maestro a quien se le encomendó la tarea de moldear los cuerpos y gobernar las almas del rebaño de los niños.

Al igual que el poder pastoral, el poder magisterial se ha ocupado de moldear la conducta a través de técnicas y procedimientos determinados. El punto central de la propuesta foucaultiana no se reduce al posible paralelismo entre la figura del pastor y la del maestro. El punto es la resistencia, las formas de resistencias a ese poder.

Entonces, ¿qué resistencias enfrenta el pastor?, ¿qué *resistencias* enfrenta el maestro? Las resistencias al poder pastoral, dice Foucault: “Son movimientos cuyo objetivo es otra conducta, es decir: querer ser conducidos de otra manera, por otros conductores y otros pastores, hacia otras metas y otras formas de salvación, a través de otros procedimientos y otros métodos” (Foucault, 1978:225).

A partir de 1978, la noción de *resistencia* ocupa el centro de la concepción foucaultiana de la política. En efecto, en una serie de hojas manuscritas sobre la gubernamenta-

lidad, insertas entre dos clases del curso, Foucault escribe: “El análisis de la gubernamentalidad (...) implica que ‘todo es político’. (...) La política no es nada más y nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad, el primer levantamiento, el primer enfrentamiento”. (Foucault, 1978: 225)

El gobierno pastoral estaba sometido a una *economía de la obediencia* (Foucault, 1978), esta economía estaba regulada por lógicas de recompensa y castigo que imponen sobre los cuerpos y las almas los efectos del poder. Los actos que emergen de la intervención pastoral se constituyen como signos que determinan una *economía de la verdad* que se enseña y a la vez se oculta.

Un punto sobresaliente del análisis foucaultiano del poder es de la resistencia a ese poder. Distintas manifestaciones a través de las cuales el sujeto resiste la fuerza de poder. En el caso del poder pastoral esas resistencias se manifiestan a través de contraconductas o rebeliones que se tradujeron en un intento de expresar un malestar y necesidad de que algo de ese poder se modificara, así sea a través de la opresión de un “nuevo” poder. Pero analicemos cómo puede darse esa lógica de resistencia en relación con el poder magisterial.

En el surgimiento de los sistemas educativos modernos, la figura del maestro se sustentó en un poder que le confirió la misión casi sagrada de civilizar a la barbarie y formar al ciudadano. Así, la figura magisterial se erigió desde la legitimidad del poder, no de la autoridad, porque la existencia de un poder que se impone no necesariamente implica una autoridad que acontece.

La interrogante es cómo se resiste el poder magisterial, si es que se resiste. En el análisis de la prensa de la ANEP

y de algunos artículos de periódicos argentinos, se plasman distintas agresiones, insultos y manifestaciones de violencia contra la figura de los maestros. Fundamentalmente en la prensa de la ANEP durante el año 2014, se ponen de manifiesto las constantes agresiones físicas y verbales a maestros de todo el país. Estas manifestaciones que son enunciadas por los maestros como la prueba fehaciente de su “pérdida” de autoridad, quizá puedan ser pensadas desde otro lugar. Puedan ser leídas como una manifestación de *resistencia* al poder.

Siguiendo el paralelismo con el poder pastoral trabajado por Foucault, las agresiones al maestro no necesariamente expresan un repudio o la desaprobación de su figura, sino que son un efecto del ejercicio del poder.

Si las agresiones a los maestros son una manifestación de la resistencia al poder, se podría interpelar por qué las agresiones son un aluvión en los últimos años a diferencia del pasado donde se dicen inexistentes. En primer lugar, es preciso poner en cuestión la idea de que en el pasado no existieran esas manifestaciones, quizá poseían otras características o simplemente se invisibilizaron a través de los propios mecanismos del poder. Ahora las resistencias se hacen más visibles y cotidianas pero seguramente siempre han estado allí. En segundo lugar, es necesario repensar la recurrente utilización del pasado como el único registro posible para pensar el presente.

La relación escuela-familia está atravesada por una tensión y una contradicción fundante. Asimismo, en la actualidad se producen discursos que sentencian una relación irreconciliable. Esos discursos se convierten en sentidos que limitan la riqueza de un lazo necesario pero, en tanto construcción de sentidos, se constituyen como verdades a veces irrefutables. En ese sentido, se hace urgente construir puen-

tes que permitan el diálogo porque, como lo indica Meirieu: se trataría siempre de encontrar los puntos de convergencia necesarios y de respetar el papel de cada cual con el fin de evitar el enfrentamiento entre padres y maestros, que se considerarán víctimas unos de otros, y conseguir que la escuela brinde ocasiones de diálogo entre ciudadanos solidarios y responsables (Meirieu, 2007: 287).

Hacia las reflexiones finales

Pensando la “educabilidad” como restitución de un lazo

“Nada podrá garantizarle al pedagogo que ya agotó todos los recursos metodológicos; nada podrá asegurarle que no quede algún medio inexplorado que pudiera permitirle el éxito allí donde todo ha fallado hasta el momento” P. Meirieu, en: Astolfi, 1997.

En el concepto de educabilidad convergen dos sentidos, de los cuales nos hemos apropiado para pensar la educación y la enseñanza como diada de co-responsabilidad en el lazo familia y escuela. Entendemos por educabilidad:

Siendo un constructo que remite y rastrea la huella de la sociedad en el niño pero que se hace concreta en cada uno de ellos que participa de procesos escolares, la educabilidad contiene una dimensión subjetiva ineludible. La subjetividad aquí debe entenderse como los significados que las personas cotidianamente dan a sus estructuras soportantes (familia, trabajo, comunidad) y que resultan de la expresión de esquemas de percepción e interpretación, significados y saberes que son adquiridos en los procesos de socialización. Dichos

referentes de acción son individuales en su manifestación pero sociales en su origen puesto que la subjetividad es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas (Navarro, 2004:33).

El concepto de educabilidad dispone a pensar en un sujeto de la educación que, en su trayecto por la escuela, activa todas aquellas predisposiciones y capacidades que trae consigo, a la vez que se ponen en diálogo con las predisposiciones y capacidades que, desde la tarea de enseñar, los educadores despliegan. En este sentido, cuando referimos a la educabilidad, la concebimos como proceso de construcción dialógico, abierto y situacional, puesta en juego en el día a día, en la cotidianidad del aula. Este proceso no inscribe la responsabilidad en una sola de las caras de la moneda: familias o escuela, por el contrario, pondera cada una de las partes con el propósito de generar entre ellas un diálogo posible. Arraigado a la idea de educabilidad y su conceptualización, subyace el de “condiciones de educabilidad”, no entendida como reclamo de la familia hacia la escuela o viceversa, sino como aquella matriz socio-cultural (Garretón, 2000) a partir de la cual es posible pensar en el devenir de lo educativo. Ese devenir, en tanto sea pensado desde la categoría de educabilidad, ha de suponer la interacción entre los factores que confluyen desde lo escolar y lo familiar, situándolo como vínculo o lazo de restitución, por lo que se vuelve sumamente importante pensar el vínculo entre la familia y la escuela, como factor modelizador de la educabilidad.

De la necesidad de sentirnos más educadores...

“No sorprende que, cuando habla de memes, Dawkins recurra regularmente a las mismas metáforas que utiliza Lacan a propósito del lenguaje: en ambos casos estamos tratando con un parásito que penetra y ocupa al individuo humano, utilizándolo para sus propios fines. Y, realmente, ¿la “memética” no (re) descubre la idea de un nivel simbólico específico (...)” S. Zizek, 2010:143.

Partiendo de un meme que circula de forma viral en el último tiempo por las redes sociales, en relación con las responsabilidades de la escuela y la familia con respecto a la educación y enseñanza, hemos transitado el presente recorrido. El meme, al que le hemos atribuido la categoría de “equivocado” nos ha servido en su “nivel simbólico” de escenario de análisis para poner en discusión las categorías de educación y enseñanza, en su devenir histórico así como en la necesaria e imperiosa discusión de ser pensadas como diada inseparable situada a través del constructo de la educabilidad, poniendo en diálogo las responsabilidades que conciernen a los extremos de un lazo: la escuela y la familia. No se trata de perder de vista la especificidad de los términos: educar y enseñar, sino de concebirlas como responsabilidades o funciones que al complementarse no se desligan y nos implican y comprometen a todos. En la definición de educación propuesta por

Kant como telón para la conceptualización de la educación moderna, el autor identifica ciertas dimensiones que conforman la definición de educación: la cuestión de crianza, de transmisión entre generaciones y la cuestión de lo humano. En este sentido, la educación supone la integración del hombre a la cultura, lo que le otorga las oportunidades

para que forme parte de la humanidad, donde los educadores (familia, escuela) asumen la responsabilidad de preparar a los recién llegados para renovar un mundo común (Arendt, 1996).

Del análisis pueden desprenderse diferentes aristas en las cuales continuar profundizando, pero hoy hemos querido asignar un significado mayor a un mensaje que se propaga cada vez más por las redes, desligando funciones, diluyendo el verdadero sentido de la enseñanza, despojando a los docentes, profesores y maestros de su verdadera esencia: la de sentirse antes que nada educadores, solo desde esta concepción ha de ser posible pensar en el para qué de la educación.

A veces pareciera que desde el discurso educativo no es lo mismo hablar de docentes, profesores, maestros o educadores, e incluso el discurso puede volverse más hostil si se omite a los asistentes y auxiliares del credo de los intelectuales o profesionales de la educación.

La sociedad actual requiere profesionales que, antes que docentes, maestros o asistentes, se sientan primero educadores, capaces de educar para la humanidad, sin que por ello tengan que omitir la especificidad de la función que cada rol profesional conlleva. Así, cuando hablamos de enseñanza como la función primera que remite al docente o al maestro, esta debe ser concebida como parte incluyente de una dimensión más abarcativa que la contiene: la educación y que, por cierto, implica la asistencia y el cuidado del otro como partes complementarias, dependientes, incapaces de ser pensadas como dicotomías.

El escenario parece asumir mayor complejidad, cuando a la responsabilidad de educar se le suma el rol que cumple la familia, ya allí aparecerán quienes digan que los maestros tienen la función de enseñar (aquello estrictamente académ-

mico como le proponía el meme), mientras la familia debe educar, transmitir los valores que luego serán potenciados en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio. Vol.13. N° 1. España: En Revista Profesorado.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. Argentina: El monitor de la educación.
- Ardao, A. (1968). Espiritualismo y positivismo en el Uruguay. Ediciones Universitarias.
- Arendt, H., & Poljak, A. (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona, Spain: Península.
- Behares, L. (2011). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Castro, J. (2007). El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación. Uruguay: MEC.
- Dawkins, R. (1976). El gen egoísta. Barcelona: Editorial Salvat.
- Estable, C. (1967) en Presa, T. (2014). La recuperación de la memoria pedagógica de una escuela: en el caso del estudio de la historia de la Escuela 129 de Toledo. PSICO. UDELAR. Recuperado en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4884/1/Presa%2C%20Tania.pdf>
- Foucault, M. (1978). El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica. Argentina: Siglo XXI.

- Foucault, M., Alvarez-Uría, F., & Varela, J. (1992). *Microfísica del poder*. Argentina: La Piqueta,.
- Foucault, M., & Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica: Obras esenciales, Volumen III*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población* (Vol. 265). Argentina: Ediciones Akal.
- Frigerio, G., Kornblit, A. L., Llomovate, S., Mendi-zabal, N., Mignone, E., & Neffa, J. C. (1995). *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Garreton, M. (2000). *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hargreaves, A. (2000). *Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos*. Francia: Perspectivas.
- Navarro, Luis (2003). *La noción de condiciones de educabilidad como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión*. Bs. As: Documento IIPE-UNESCO.
- Pérez Salazar, A. (2014). *El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake*. México: Argumentos. UAM-XOCHIMILCO.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Bs. As.:Paidós.
- Romano, A (2014). *La tradición escolar: posiciones*. Montevideo: UDELAR.
- Soler, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Uruguay: TRILCE.
- Žižek, S. (2010). *Viviendo en el final de los tiempos*. España: Akal.

Tania Presa

Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Psicología y Educación. Doctoranda en Psicología. Maestra. Docente en CFE, en la carrera de Maestro en Primera Infancia de los Institutos Normales de Montevideo.

Verónica Habiaga

Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestra. Maestranda en Estudios Latinoamericanos. Asistente de Investigación en Dispositivo Convivencia de CODICEN.

Docente en CFE, Instituto de la Costa.

María Evangelina Méndez

Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestra. Especialista en Tecnología Educativa. Docente de CFE, Instituto de Formación Docente de San Ramón.

EN BUSCA DE LA CALIDAD
EDUCATIVA: UNA ESCUELA
EN Y PARA LA DIVERSIDAD

Virginia Villagrán Martínez
Ana Clara Pazos Vidal

*“La búsqueda de una vida más humana debe
comenzar por la educación”*

Ernesto Sabato

1. Introducción

Pensar en para qué es la educación implica tener en cuenta a los distintos actores que intervienen de una u otra manera: educadores, educandos, familias, el Estado. En definitiva, pensar en educación es pensar en la globalidad en la que está inserta: la sociedad.

En este sentido, nos pareció pertinente comenzar el ensayo indagando qué considera la sociedad uruguaya acerca de para qué es la educación. En una primera instancia, por consiguiente, narramos la experiencia y las conclusiones que obtuvimos de una encuesta propuesta a distintos actores sociales, en la cual la pregunta realizada fue “¿Para qué es la educación?”.

En una segunda instancia, transitamos el marco de la legalidad en nuestro país, recurriendo a distintos documentos que permiten entender el lugar que ocupa la educación y los propósitos que tiene para el Estado uruguayo.

Luego de conocer qué piensan los distintos actores sociales y de realizar un recorrido sobre la normativa legal uruguaya, nos abocamos a mostrar nuestras propias impresiones acerca de los fines de la educación, amparadas en el material bibliográfico que seleccionamos, centrándonos en nuestro campo de trabajo diario: Educación Inicial y Primaria.

Posteriormente, realizamos un recorrido que nos lleva de la teoría a la práctica. Compartimos el testimonio de dos

maestras de instituciones educativas y grados diferentes, que expresan cómo viven ellas la educación inclusiva y la promoción de la calidad, temas eje del ensayo.

Por último, una vez realizado el análisis de varios aspectos que permiten pensar y entender para qué es la educación, apoyadas en distintos autores y en nuestra opinión personal, realizamos una reflexión final, a nuestro entender esperanzadora, sobre la plena convicción de que una educación mejor es posible. De hecho, ya estamos en tránsito hacia esa educación que anhelamos.

2. La educación sobre el tapete

El tema educación se encuentra en boca de todos. Los ciudadanos –parte activa de la sociedad– tienen una opinión sobre aquello que no está funcionando bien en el ámbito educativo y, por lo tanto, critican duramente lo que sucede en él. Sin duda, si se ven fallas en algo es porque se tiene una idea de cómo debería ser. Cada uno desde su lugar, tiene un sentir sobre qué debería buscar la educación, cuáles deberían ser sus cometidos.

Tomando esto en cuenta, realizamos una encuesta on-line a diferentes actores de la comunidad. La única información que solicitamos fue: a qué se dedicaba quien respondía, su rango de edad y su opinión al responder a la interrogante “¿Para qué es la educación?”.

Analizamos 55 respuestas de todos los rangos de edades. Las ocupaciones fueron variadas: docentes, traductores, jubilados, empleados de diferentes ramas, estudiantes, trabajadores de la salud, auxiliares administrativos, arquitectos, entre otros. Las respuestas fueron múltiples, pero giraron en torno a ciertos aspectos que a continuación se detallan.

En las respuestas se aprecia la educación como:

a) Una forma de desarrollar las capacidades de cada persona, una manera de superarse, de expandir la creatividad, de desarrollar la vocación.

b) Un elemento clave para el desarrollo de la sociedad; para lograr la convivencia armónica. Surgen palabras como: *construcción, transformación, orden, progreso, reproducción, sustentabilidad, tolerancia, diversidad de opiniones, inclusión, libertad, equidad*. Se advierte con ello que, para muchos, una sociedad puede avanzar en derechos y oportunidades a partir de sus ciudadanos educados. Se le otorga un fin muy importante a la educación.

c) Una herramienta.

d) La transmisión de conocimientos que la sociedad considera pertinentes. Varios encuestados valoraron la educación en tanto permite que los individuos puedan tomar decisiones acertadas que los benefician a ellos y al resto de la sociedad. Las personas educadas, en contraposición con las que no lo son, desde su punto de vista, tienen otras herramientas que les permiten tomar responsabilidad por sus actos. Se vincula entonces con el aprendizaje y con la enseñanza.

e) Formación de los individuos en valores.

f) Un ámbito donde desarrollar emociones, donde el ser humano puede sentirse valorado, puede elevar su autoestima, desarrollar su sensibilidad, disfrutar.

g) Una herramienta para el desarrollo de capacidades que servirán luego para insertarse en el ámbito laboral, como una forma de desarrollarse profesionalmente.

h) Una práctica integradora que permite que personas muy diversas compartan tiempo y espacio, construyendo

juntos vínculos que permanecen y se replican en la vida en sociedad.

Sin duda, hay visiones de todo tipo, pero creemos que la gran mayoría tiene una imagen esperanzadora de la educación. Ve en la educación la posibilidad de formar personas que podrán continuar con la cultura y la idiosincrasia de la sociedad, y que tendrán la oportunidad de analizar críticamente el contexto en el que están inmersos, no solamente para objetarlo sino para buscar su transformación. En este sentido, se deposita una responsabilidad muy grande sobre educadores, instituciones educativas, autoridades, porque sin una educación de buena calidad, nada de eso que han manifestado se logra. Allí aparecen cuestiones ya más profundas como presupuesto, políticas educativas, formación docente, acceso a la información. Entonces, lo que parece tan claro y simple se torna engorroso y complejo.

La prensa tiene también un rol muy importante en la visión sobre educación, ya que desde su lugar forma (y en ocasiones tergiversa) opinión sobre el tema. Como es una temática que ocupa y preocupa a todos los actores de la sociedad, aparece en forma recurrente en los titulares de los medios. Al leer algunos de sus artículos se encuentran frases como “crisis de aprendizaje”, “Banco Mundial”, “prioridad nacional”, “condiciones edilicias”, “salarios”. Se relacionan los “bajos aprendizajes” con la “mala enseñanza” y, por lo general, la responsabilidad recae en los docentes que no están logrando realizar correctamente su labor tan importante para el desarrollo de la sociedad. Al ahondar en dicho análisis se vuelve entonces a la formación docente, a los recursos, los salarios, y por ende, al presupuesto destinado a los temas educativos.

Por otra parte, en muchos artículos se exponen modelos que en otros países han sido sumamente exitosos, presen-

tándolos, de alguna manera, como la solución tan esperada. ¿Será tan fácil “importar una metodología”? ¿Esos modelos tan exitosos tendrían cabida en el contexto social en el que se encuentra Uruguay? Sin duda estas preguntas llevarían horas de análisis a diferentes profesionales vinculados con la educación. Pero son interrogantes que se plantean todos los miembros de la sociedad, algunos de los cuales no tienen las herramientas para un análisis tan profundo. De esta forma, muchas personas creen que la solución a todos los problemas está al alcance de nuestras manos... solo que no hay voluntad del Gobierno.

¿Cómo toma el gobierno estas inquietudes, estas valoraciones? El Gobierno como “sistema orgánico de autoridades que expresa el Poder del Estado en su dirección cotidiana” (Korzeniak, 2006, p. 391) debe desarrollar políticas que reflejen de cierta manera todo aquello que “los gobernados” creen fundamental en temas de educación.

En el siguiente apartado se analizará el marco legal de nuestro país que evidencia para qué es la educación según el Estado uruguayo.

3. ¿Cuáles son los fines de la educación para el Estado uruguayo?

Desde los orígenes de nuestro sistema educativo, con la reforma varelina en 1876, la educación cobró un papel fundamental para el Estado, al encargarse de la formación de ciudadanos libres que promuevan el progreso de la sociedad. La educación obtuvo mayor importancia y requirió de intervención del Estado a través de la ley de educación común en 1877. Ya en ese entonces Varela afirmaba que de la educación “depende el presente y el porvenir de la humanidad”

(1964, p. 22). Al hablar de educación, no solo hablaba de la formación del intelecto, sino del cuerpo y de las facultades morales, es decir, de una formación integral del individuo. Su visión, tan adelantada a su tiempo, afirmaba que el fin de la educación es:

Darnos mayor poder en todo sentido: poder de pensar, poder de sentir, de querer, de practicar acciones externas; poder de observar, de razonar, de juzgar; poder de adoptar firmemente buenos fines, y de perseguir eficazmente su realización: poder gobernarnos a nosotros mismos y de influenciar a los demás (1964, p. 25).

Una república democrática necesita ciudadanos activos, pensantes, empoderados que tomen decisiones que favorezcan a todos, buscando avances en la sociedad. Por esto el convencimiento de que la escuela debía ser gratuita y obligatoria.

Nuestro Estado actual, al igual que en la época de Varela, se basa en una democracia. Siguiendo la línea de pensamiento de Korzeniak, los elementos más importantes que la conforman son los siguientes (2006, p. 319):

a) la posibilidad asegurada de que las distintas opiniones sobre los más diversos temas (políticos, filosóficos, religiosos, económicos, etc.) se resuelvan pacíficamente, con exclusión de la violencia, o sea, el “pluralismo”;

b) la existencia de mecanismos para que los miembros de la población, los “gobernados”, puedan determinar quiénes serán sus gobernantes, mediante elecciones libres, con garantía de “limpieza”, es decir con las seguridades de que sus resultados no serán falseados;

- c) la soberanía del pueblo;
- d) la responsabilidad de los gobernantes;
- e) el respeto por la persona humana.

De esta forma, las inquietudes de los ciudadanos, sus opiniones tan diversas y hasta opuestas, son respetadas y escuchadas. El Estado debe tomarlas en cuenta poniendo por encima el respeto por los Derechos Humanos. “El vocablo “respeto” pretende incluir no solamente su consagración o reconocimiento constitucional, sino el establecimiento de mecanismos adecuados para que efectivamente puedan ser ejercidos” (Korzeniak, 2006, p. 327).

La Constitución de la República en sus artículos 68, 69, 70 y 71 establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria y media y destaca la importancia de, en todas las instituciones, atender especialmente a la formación del carácter moral y cívico de los alumnos. Aquí se ve la importancia en la formación en valores que promuevan una convivencia democrática y pacífica, evidenciándose, sin duda, el legado de la reforma vareliana.

Si la enseñanza primaria y media es obligatoria, esto quiere decir que **todos** los niños, niñas y jóvenes deben poder tener acceso a las aulas, sin importar su condición económica, intelectual, religiosa, ideológica. ¿Cómo puede asegurar el Estado el alcance a la educación en igualdad de condiciones a niños y adolescentes tan diversos en tantos aspectos?

Demos una mirada a la Ley General de Educación N°18.437 del año 2008 (actualizada en 2015), que en definitiva busca regular ese derecho ya consagrado, tanto en la Constitución como en la Declaración de los Derechos Humanos. En su artículo 1° establece que “el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habi-

tantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (MEC, 2008, p.1). En sintonía con esta ley, el Programa de Educación Inicial y Primaria uruguayo manifiesta que “la Educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, por tanto es responsabilidad del Estado garantizarlo” (ANEP/CODICEN/CEIP, 2008, p. 17).

La ley plantea que no alcanza con universalizar la educación. Esta además debe ser de calidad; todos los niños, jóvenes y adultos deben obtener los máximos logros posibles en función de sus fortalezas y debilidades. ¿Cómo logra esto el Estado? A nuestro juicio, sin duda se requiere una inversión en infraestructura, recursos humanos, desarrollo de currículum, pero sobre todo *una formación docente que los prepare para trabajar con todos los niños y niñas.*

En el artículo 2º, la ley de educación reconoce “el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (MEC, 2008, p. 1).

El Programa Escolar, por su parte, reafirma estas ideas, estableciendo los siguientes fines de la educación (ANEP/CODICEN/CEIP, 2008, p. 37):

- Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.
- Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.
- Desarrollar la criticidad en relación con el conocimiento y la información.
- Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones.

Entonces, ¿para qué es la educación para nuestro Estado? Para lograr el desarrollo pleno físico, psíquico (allí entran las emociones mencionadas por los encuestados en la primera parte del ensayo), intelectual (los conocimientos y el desarrollo de estrategias, aspecto también referido) y social (los vínculos para una convivencia armónica). En este sentido, parece muy acertado el fin que persigue el Estado; está en sintonía con lo que “los gobernados” esperan de la educación.

Nos gustaría detenernos en un aspecto que consideramos de suma trascendencia: la atención a la diversidad. El artículo 8º de esta ley enuncia lo siguiente:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (MEC, 2008, p. 2).

Estamos de acuerdo con la totalidad de lo antedicho, pero nos surgen varias interrogantes y reflexiones. ¿Cómo se pasa de las palabras a los hechos? ¿Es suficiente con juntar en un mismo salón de clases a niños, niñas y adolescentes de diferentes contextos sociales, diferentes razas o religiones, diferentes capacidades?

¿Todos ellos deberían aprender los mismos contenidos? Si la respuesta es afirmativa, ¿todos aprenden de la misma forma? ¿Cómo hace el docente para atender a 26 o 30 individualidades? ¿Cómo responde a las necesidades de cada uno? ¿Realiza 26 o 30 planificaciones?

4. ¿Para qué es la educación? Una mirada desde las primeras etapas de la educación: inicial y primaria

El Gobierno diseña políticas educativas en forma quinquenal, con el objetivo de alcanzar los fines propuestos en la ley. Específicamente en Inicial y Primaria, nuestro campo profesional, para el quinquenio 2015-2019 se formularon los siguientes principios rectores para llevar a cabo las políticas del período: calidad, integralidad, inclusión y participación (ANEP/CODICEN/CEIP, 2016, p.

Si bien los cuatro principios son igualmente importantes para la educación, nuestro análisis se centrará en los principios de calidad e inclusión educativa, porque en definitiva son aquellos que atañen más a los docentes y su labor. Al mismo tiempo, coincidiendo con la UNESCO, consideramos que son dos conceptos que no pueden ser separados. Por el contrario, “la calidad y la inclusión se refuerzan mutuamente” (2009, p. 10).

Al decir de Casanova:

Si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas. Es el modo de que los niños, adolescentes y jóvenes se conozcan profundamente, respeten y valoren sus diferencias de forma espontánea y natural, se traten con igualdad entre ellos y con los adultos y cuenten, al fin, con esas oportunidades equivalentes, iguales para todos, que deriven de una educación inclusiva dentro de un mismo tipo de centros y de un modelo educativo compartido (2011, p. 25).

Para un mejor análisis parece pertinente primero definir y diferenciar dos términos que suelen utilizarse como sinónimos pero lejos están de serlo: *integración* e *inclusión*. En la *integración* el educando debe adaptarse a la situación escolar disponible, y no la escuela a él; la *inclusión*, en cambio, implica la adaptación de la situación escolar al estudiante y “aspira a ofrecer una educación de calidad para todos, ampliando el foco desde algunos grupos a todos los estudiantes” (Marchesi, Tedesco y Coll, 2010, p.88).

Para que el alumnado desarrolle efectivamente todas sus potencialidades, como así lo propone el Estado en su normativa, estamos convencidas de que no es suficiente la integración. Por el contrario, como así se pone de manifiesto en los principios rectores del actual quinquenio, se precisa de una educación inclusiva. La UNESCO la define como:

Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados (Marchesi *et al*, 2010, p. 88).

El Acta N° 45 de CODICEN–ANEP, asimismo, expresa que se trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones. Por lo anteriormente expuesto, concluimos que una educación inclusiva requiere, entonces, un cambio profundo en la organización de las instituciones educativas, en el currículo, en las formas de evaluar, pero sobre todo en el accionar de los docentes. Ningún cambio es posible, en este sentido, si los docentes no estamos

absolutamente convencidos de que **todos** los integrantes de nuestro salón de clase, tan diferentes y diversos, merecen una educación de calidad. Porque sin este convencimiento, no sentiremos la necesidad de modificar nuestras planificaciones y su accionar dentro del aula. Escuchamos muchas veces, comentarios de compañeros como “este niño no es para esta escuela”, “este niño no puede aprender en esta clase”. Si los docentes partimos de creencias poco esperanzadoras y opiniones como esas de nuestros alumnos, por más que la institución en la que nos encontremos se muestre abierta y reciba a niños y niñas con particularidades distintas buscando la inclusión, será tan solo una integración en el aula, o lo que es peor, una exclusión del sistema.

Es cierto que nuestras aulas parecen hoy más heterogéneas que antes y eso hace que los docentes podamos sentirnos más inseguros, en terreno desconocido. ¿Cómo atender a todos? Consideramos que los grupos siempre fueron heterogéneos, solamente que antes, quizás, no se tomaban en cuenta esas diferencias entre los alumnos como una potencialidad, como una forma de aprender de otros, de entender que el respeto se aprende desde las diferencias.

Casanova expone de forma muy clara algunas de las diferencias que puede tener el alumnado en los sistemas educativos. Coincidimos plenamente, pues de eso se tratan las aulas hoy, la heterogeneidad reina, tenemos salones donde cada uno es diferente al otro, espacios en los que se presenten necesidades educativas especiales. El autor distingue las siguientes particularidades que hacen de cada ser un ser distinto (2011, p. 68):

De carácter general	Estilo cognitivo Ritmo de aprendizaje Intereses y motivaciones personales Inteligencias múltiples Sexo/género
De capacidad	Alta capacidad Talento Dificultad de aprendizaje Discapacidad intelectual Discapacidad sensorial Discapacidad motora Trastornos generalizados del desarrollo
Por razones sociales	Itinerancia/migración Ubicación en entornos aislados o rurales Pertenencia a minorías étnicas o culturales Desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente Desarrollo en entornos familiares desestructurados Desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo
Por razones de salud	Hospitalización Convalecencia Trastornos crónicos

Se puede advertir, entonces, que atender a la diversidad no es solamente atender a niños que traen un diagnóstico, o un estudio de un técnico. Atender a la diversidad es contemplar las características de cada uno, sus fortalezas y debilidades, para actuar en consecuencia. Tedesco, Opertti y Amadio agregan que “para el logro de la atención diferencial se necesitan marcos universales que establezcan claramente visiones, objetivos y resultados comunes para la diversidad de poblaciones y grupos” (2013, p.9).

Viera y Zeballos, ampliando esta idea, expresan que “la perspectiva de inclusión social condiciona **todas** las prácticas pedagógicas en la medida en que impacta en la construcción representacional que tienen los diferentes actores institucionales” (2014, p. 240).

Frente a esta realidad en el aula y en la institución, es necesario que docentes, técnicos y el resto del personal, trabajen en forma coordinada. Los maestros, al mismo tiempo, debemos buscar formas de generar instancias de enseñanza que promuevan los mejores aprendizajes posibles para cada miembro de la clase. Esto muchas veces parece difícil por variadas razones:

- Los docentes no siempre fuimos formados para atender ciertas características de los niños y niñas. En formación docente se trabaja de forma muy superficial el tema de dificultades de aprendizaje, si es que se trabaja. Los docentes deben buscar instancias de formación en otros centros, que por lo general son costosos y requieren de muchas horas. Con frecuencia, los maestros trabajan doble turno y es difícil seguir un curso con tantos requerimientos.
- Los grupos suelen ser numerosos. En nuestra opinión grupos con 20 niños o más no permiten la correcta

atención de cada individualidad, lo que no permite asegurar la calidad en los aprendizajes.

- La falta de tiempo y de horas remuneradas para planificar propuestas más inclusivas.
- La utilización de materiales que vienen ya seleccionados y estandarizados para todos, no permitiendo flexibilidad en las actividades.
- Las exigencias en cuanto a evaluación que no reflejan los avances personales de cada niño, ya que son evaluaciones homogeneizadoras.
- El carácter prescriptivo del programa a trabajar, que muchas veces no permite la flexibilización.

No obstante esta realidad, afortunadamente muchos docentes dejamos de lado (o intentamos dejar de lado) estos obstáculos y buscamos todo tipo de estrategias para atender la diversidad de los alumnos. Es así que, con aciertos y errores, vamos probando diferentes maneras de acercar a nuestros alumnos a los objetivos proyectados y a los conocimientos que pretendemos promover, así como variadas formas de evaluación y metodologías de enseñanza.

Casanova (2011, p. 79) sugiere algunas medidas que favorecen la atención adecuada del alumnado para trabajar en una escuela inclusiva de calidad: refuerzo educativo, desdoblamiento de grupos, diversificación curricular, optatividad, itinerarios diversos, programas de cualificación profesional inicial, permanencia de dos años más en la educación obligatoria, reducción de dos años en la educación obligatoria.

Algunas de estas ideas ya están siendo puestas en práctica, de forma casi instintiva, por aquellos docentes que reconocemos nuestro grupo como un grupo diverso. Algunas son más aplicables a la educación media, mientras que otras

se aplican a cualquier nivel educativo. Fundamentalmente creemos que las que más se utilizan en las aulas de inicial y primaria son las siguientes:

a) Refuerzo educativo: es el que requiere menor modificación curricular y organizativa. Se intenta ayudar a aquel alumno que presenta dificultades en un área puntual por motivos circunstanciales.

b) Desdoblamiento de grupos: es una alternativa parecida a la anterior, en tanto se le da atención más personalizada a ciertos alumnos.

c) Adaptación curricular (también conocida como adecuación curricular): implica la modificación de alguno de los elementos curriculares en función de la situación del alumno. Las adecuaciones pueden ser *significativas*, donde se modifican, agregan o eliminan las competencias, los propósitos y los objetivos que deben alcanzarse de modo general. A su vez se cambian los contenidos, la metodología, los recursos, la evaluación. O también *no significativas*, que suponen modificaciones para que el alumno alcance las competencias y objetivos previstos para su nivel escolar. Se busca un camino alternativo para que el alumno llegue a las metas del grado, ya sea brindando diferentes metodologías o recursos materiales específicos.

5. De la teoría a la práctica: ¿cómo viven los docentes la inclusión en el aula?

• Testimonios

A modo de ejemplo, compartiremos dos situaciones en las que se intenta aplicar la inclusión en el aula para poder, así, reflexionar sobre lo que está sucediendo hoy en las aulas de nuestro país.

1. Aula de una institución pública de quintil dos: primer año

- Salón con 17 niños y niñas: entre ellos se encuentra un niño con un TGD que no está siendo atendido por ninguno de los especialistas que necesitaría (neuropediatra, psicomotricista, fonoaudiólogo). A su vez hay un niño con TDAH sin tratamiento, y dos niños con dificultades importantes, tanto en lo cognitivo como en lo vincular, sin diagnosticar. En los 13 alumnos restantes hay, como sucede en cada aula, niños con diversos ritmos, intereses y estilos de aprendizaje, diferentes vivencias, que la docente debe atender para lograr que todos aprendan y desarrollen al máximo sus potencialidades.
- Tipo de enseñanza: hay compromiso a nivel de aula e institucional. Se trabaja en conjunto con la maestra de apoyo de la institución, buscando diferentes formatos que permitan los mejores aprendizajes para cada niño.
- Escasos recursos materiales y didácticos al servicio del docente.

- Inexistencia de equipo multidisciplinario. Si bien la maestra de apoyo de la institución ha tendido redes y buscado apoyo de diferentes actores dentro del CEIP, luego queda en manos de los padres la asistencia a su hijo. En el caso del niño con TGD se le consiguió una escolaridad compartida con una maestra especializada, algo muy difícil de lograr porque hay muy pocos lugares. Dos días a la semana asistiría una hora a ese centro. Esto fue casi insostenible porque la familia encontraba muy difícil trasladar al niño tan lejos para tener una hora de atención.
- Escuela con padres y madres con muy poca participación y compromiso con la educación de sus hijos. A muchas de estas familias les cuesta ver qué es lo prioritario para que sus hijos aprendan, por lo que muchas veces no trabajan en equipo con los docentes para sacarlos adelante. Es muy difícil que asistan a los controles pediátricos o con especialistas; muchas veces realizan los diagnósticos que se les solicita pero en su mayoría no realizan el tratamiento sugerido, por lo que la evaluación sirve solo para ponerle un rótulo al niño y, en muchos casos, para tomarlo como una inclusión.
- Tarea docente: dentro del aula se deben planificar actividades que sean atractivas y enriquecedoras para todos los alumnos. Luego de estudiar qué caracteriza a los niños con TGD o con TDAH, cómo aprenden, qué estrategias pueden servir, debe diseñar una planificación que realmente los incluya. Lo difícil luego es llevarla a cabo.
- Evaluación: se comunica a través de un boletín diseñado para escribir un juicio y una calificación

para el rendimiento y otra para la conducta. Al niño que está integrado en el salón (no necesariamente incluido) se le entrega también un carné con calificación, pero como no alcanza las metas propuestas para primer año, su calificación debe ser BR en aplicación. La maestra evalúa los logros personales del niño con respecto a la metas que se propuso para él junto con su familia, y refleja todo lo que ha avanzado en el juicio, pero no puede poner *Acceptable* en la calificación. Aquí se pone de manifiesto que la institución no se modificó para incluir a este niño; lo integró. Similar es la situación del niño con TDAH. ¿Qué calificación debe llevar en conducta? No puede quedarse quieto, no atiende, repta por el piso... pero porque no puede, no porque intente desafiar. ¿Merece BR? Estos son elementos que dejan a la vista que estamos en casos de integración y no de inclusión educativa.

2. Aula de una institución privada de clase media-alta: tercer año

- Salón con 24 niños y niñas: uno de ellos se encuentra en situación de integración a la propuesta curricular, realizando algunas adaptaciones curriculares de acceso, tanto de objetivos y contenidos como de metodología y evaluación. También se presentan en la clase niños en tratamiento farmacológico, psicológico, fonoaudiológico y psicomotriz. A su vez, se realizaron algunas derivaciones a evaluación en el año en curso. Por otra parte, varios niños y niñas presentan otras ne-

cesidades educativas especiales que, sin requerir diagnóstico o tratamiento externo, demuestran la importancia de realizarles también a ellos adecuaciones de diversa índole: ritmos y estilos de aprendizaje diferenciados, desarrollo en entornos familiares desestructurados, factores emocionales que inciden en los aprendizajes, entre otros.

- Tipo de enseñanza: hay compromiso a nivel institucional, pero no siempre a nivel de aula. En el caso de la maestra de este grupo, manifiesta que sí hay voluntad de cambio, pero que en ocasiones le resulta difícil encontrar estrategias o poder adecuar la propuesta como realmente cada uno de sus alumnos lo requiere, cada vez que lo necesitan.
- Diversos recursos materiales y didácticos al servicio del docente.
- Equipo multidisciplinario compuesto por psicólogos, psicopedagogas y psicomotricistas. Existe un espacio de apoyo pedagógico individualizado para aquellos estudiantes que así lo requieran; esta decisión se toma en conjunto entre la maestra de clase, el equipo multidisciplinario y la maestra de apoyo.
- Escuela de puertas abiertas, con padres y madres que participan en forma asidua en diversas propuestas: reuniones, entrevistas, clases abiertas y otros encuentros. A su vez, se trata de familias que, en su mayoría, suelen comprometerse con los procesos de aprendizaje de sus hijos y con las sugerencias institucionales, ya sean de realizar una evaluación o un tratamiento en forma externa.

- Tarea docente: se intenta involucrar a todos los alumnos en los contenidos trabajados, buscando su participación activa. Si bien se realizan adaptaciones curriculares de acceso cada vez que se puede, no siempre se logra una llegada a todo el alumnado, por tratarse de niños y niñas tan diferentes y sentir falta de apoyo a la hora de llevar a cabo lo planificado. La intención está presente, pero no siempre se cuenta con las estrategias o el soporte necesario para lograrlo. Sin embargo, se valora como positivo que, en ocasiones, sí se logran realizar adaptaciones, especialmente de objetivos y contenidos.
- Evaluación: la maestra intenta realizar una evaluación del proceso de cada niño y niña de la clase en función de sus propias posibilidades. No obstante ello, existe un boletín de calificaciones que incluye un juicio y una nota de rendimiento y de conducta, que la obliga a calificar con BR a aquel que no cumple con los objetivos programáticos del grado elaborados por ANEP, independientemente de que ella considere que los objetivos propuestos para los niños son (o deberían ser) en función de las fortalezas y las debilidades de cada uno. Únicamente se permite calificar sin nota a aquellos niños que, con un diagnóstico y aprobación del equipo director y el equipo técnico, se encuentran en situación de inclusión, al menos administrativamente.

Estos testimonios invitan a pensar. No se puede negar la intención clara de estas dos docentes, y de muchos otros profesionales de la educación, de lograr que todos nuestros alumnos, presenten o no dificultades de aprendizaje, se en-

cuentren incluidos en las propuestas de aula. Sin embargo, ¿lo estamos logrando?

Indudablemente, la búsqueda de la calidad y la educación inclusiva están amparadas por abundante normativa legal vigente. Sin embargo, también es real que, a pesar de los grandes avances que se han alcanzado, aún queda mucho camino por recorrer en este aspecto. Existen muchas políticas y leyes orientadas a la inclusión en la educación, que se ven obstaculizadas en la práctica por distintos factores: recursos humanos y materiales, formación, voluntad, involucramiento de las familias, entre otros.

Ello lleva, en ocasiones, a la exclusión y discriminación de gran número de alumnos del sistema educativo.

Ante esta realidad, ¿hay algo que pueda hacer el colectivo docente que integramos?

¿Está en nuestras manos lograr o ayudar a lograr que **todos** los niños y jóvenes estén incluidos en el sistema educativo? El siguiente apartado, último del ensayo, aporta una visión optimista y prometedora al respecto.

6. A modo de cierre: reflexión esperanzadora en este período de transición. La convicción docente como eje

Cuando pensamos en para qué es la educación, adherimos en gran medida a todo aquello que la sociedad manifestó en la encuesta, así como a los fines que el Estado se plantea. Creemos firmemente que la educación debe buscar la formación de personas abiertas, tolerantes, solidarias, empáticas, que realmente se preocupen por el bienestar de todos, porque serán el pilar fundamental de la sociedad que queremos. Además de transmitir conocimientos académicos, buscamos

formar niños y jóvenes de buen corazón que convivan armónicamente con el resto de la sociedad.

Nos gustaría citar a un autor que transmite con claridad y precisión nuestro pensamiento al respecto de quiénes deberían acceder a la educación: “todos los niños y jóvenes, con sus diferencias culturales, sociales y de necesidades educativas específicas de aprendizaje, deben gozar del derecho a la educación” (Meresman, 2013. p. 48). A partir de esta idea, reflexionamos acerca de cómo creemos que se puede lograr el cumplimiento de este derecho.

A nuestro entender, el único camino que podemos transitar para lograr una educación de **calidad** para **todos** los niños, niñas y adolescentes es el camino de la **inclusión educativa** .

Recordamos las palabras que escuchamos en una conferencia sobre educación inclusiva, recientemente realizada en Montevideo: “Nosotros podemos tener educación para todos, si creemos en ello” (Ainscow, 2017).

Estas palabras resonaron en nuestros pensamientos y nos parecieron clara exposición de nuestra forma de ver el cambio educativo, cambio que consideramos totalmente posible y, al mismo tiempo, necesario.

Consideramos que es nuestra tarea como docentes, convencidos de que debemos y podemos lograrlo, generar que todos y cada uno de nuestros alumnos participe en forma activa, con alegría y se involucre en las distintas instancias escolares, sean académicas o de relacionamiento. Coincidiendo con Santos Guerra:

Si conseguimos que cada niño se sienta el mejor de su escuela, el mejor de sí mismo en la escuela y en la familia, habremos avanzado un gran trecho. Suscribo con entusiasmo el pensamiento de Ernesto Sabato: “La búsqueda de una

vida más humana debe comenzar por la educación ” (2017, p.139).

En el título de este apartado, hablamos no solamente de la convicción docente como eje del cambio, sino también de que estamos viviendo un período de transición. Nos gustaría detenernos en esta visión que planteamos.

Mencionamos la palabra *transición* porque consideramos que ya estamos transitando el camino hacia una escuela mejor, es decir, una escuela inclusiva. Existe una normativa legal vigente que avala esta forma de ver la educación, a la vez que somos muchos los docentes dispuestos a formarnos, a realizar adecuaciones curriculares y contemplar a nuestros alumnos, cada uno con sus diferencias. No negamos que aún queda camino por recorrer, por supuesto, pero tampoco podemos desconocer que estamos viviendo un período de cambios y transformaciones.

Creemos importante destacar un aspecto que, si bien ha quedado entredicho, no hemos explicitado nuestra opinión. Cuando hablamos de inclusión educativa, no estamos hablando únicamente de incluir a aquellos chicos que presentan dificultades de aprendizaje. Tal como lo expresamos en el análisis del ensayo, la inclusión implica una mayor amplitud. Adherimos a la postura de que incluir no es solamente contemplar al que le resulta más difícil aprender, o al que tiene altas capacidades; incluir supone valorar las necesidades educativas específicas de cada uno.

Por otra parte, uno de los aspectos que no podemos descuidar es el de la evaluación. No se puede pensar en una escuela inclusiva, si se sigue evaluando de igual forma a todos los alumnos de un mismo grado, sin importar las características personales de cada uno.

Sin dudas, esto es algo que es posible llevar a cabo, si se tiene la firme convicción de por qué es necesario actuar así. Siguiendo la línea de pensamiento de Santos Guerra y de acuerdo con cada una de sus palabras, al evaluar:

Hay que pensar en el contexto del alumno, en sus circunstancias, en sus capacidades, en su historia, en su proceso de aprendizaje. Hay posibilidades de hacer tareas complementarias, de proponer nuevos trabajos, de realizar nuevas pruebas (...). Hay que pensar en las consecuencias de una calificación que corta el camino, que rompe los sueños, que cierra el horizonte. Hay que pensar en los daños que produce una evaluación que se convierte en un juicio inapelable, en una sentencia brutal (2017, p. 92).

Retomamos las palabras textuales del autor, convencidos de que no es menor la importancia de “pensar en lo daños que produce una evaluación”. ¿Cuántas veces nos vemos obligados a calificar con BR a aquel que no cumple los objetivos del grado, si bien para nosotros sí cumple con los propósitos que pensamos para ese niño en particular o si logró superarse con relación a sí mismo? Deberíamos detenernos a pensar en qué efectos puede tener esto sobre la autoestima del niño: ¿logra verse como una persona capaz de superar sus dificultades? ¿Esa calificación lo entusiasma y le dan ganas de seguir luchando por un aceptable?

No obstante la normativa que impone el sistema, nuestro convencimiento debe mantenerse firme y nuestra lucha también, porque una evaluación diferencial es posible si todos estamos convencidos de lo positiva que puede ser en la vida de nuestros alumnos. Podría pasar de ser un niño calificado con BR, a uno que logra cumplir con las expectativas propuestas para él, viéndose motivado a seguir trabajando por ser cada día mejor. ¿Mejor en relación con quién?

A sí mismo. ¿Mejor en relación con qué? A sus fortalezas y sus debilidades.

Como cierre de esta reflexión, nos gustaría apropiarnos de las palabras de Tedesco, Operti y Amadio, palabras que resumen nuestro sentir acerca de cómo se debería percibir la educación inclusiva y, en función de ello, encarar hoy las aulas tan diversas:

No se trata solo de abogar genérica y retóricamente por la inclusión, de invertir más recursos en infraestructuras y equipamientos estimados como necesarios, de ajustar el currículo o de introducir cambios en la formación y el desarrollo profesional docente. Más bien, la educación inclusiva implica ante todo la apertura, el convencer y convencerse, la voluntad y las competencias para respetar, entender y apoyar la diversidad de características y necesidades de los estudiantes como múltiples fuentes inspiradoras para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes. Entre otros aspectos fundamentales, implica que los educadores estén convencidos y promuevan activamente prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje (2013, p. 9).

Precisamente de eso se trata, de seguir en la firme convicción y ampliarla a todos los docentes, para continuar el camino hacia una educación que permita la inclusión de **todos**, evitando segregaciones y exclusiones.

Confiamos en la posibilidad de una **educación de calidad para todos y todas, en y para la diversidad**. Ello permitirá tener la sociedad que todos anhelamos.

Bibliografía

Ainscow, M. (2017) *Educación inclusiva: un principio transversal para el cambio de la educación y de los sistemas educativos*. Conferencia organizada por Eduy 21, en Instituto Crandon, Montevideo.

ANEP/CODICEN/CEIP (2016) *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*. Montevideo.

ANEP/CODICEN/CEIP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Tercera Edición, 2013. Montevideo.

Casanova, M. (2011) *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Korzeniak, J. (2006) *Primer curso de derecho público. Derecho constitucional*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

Marchesi, A; Tedesco, J.C. y Coll, C. (2010). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* . Buenos Aires: Fundación Santillana.

MEC (2008). *Ley General de Educación N° 18437* . Actualizada en 2015. Montevideo: IMPO.

Meresman, S. (2013) *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Uruguay: Editorial Mastegraf.

RAE (2017) *Diccionario de la Real Academia Española* . Obtenido de www.rae.es

Santos Guerra, M. (2017) *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Tedesco, J.C; Opertti, R. y Amadio M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.

UNESCO (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

Varela, J. (1964) *Obras pedagógicas. La educación del pueblo. Tomo I*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014) Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* . 4 (2), pp. 237 – 260.

Virginia Villagrán Martínez

Maestra de Educación Común egresada de los Institutos Normales de Montevideo.

Posgrado de perfeccionamiento profesional en Dificultades de Aprendizaje egresada de la Universidad Católica. Diplomatura en Neuropsicología del Desarrollo egresada de Re-sodys (Francia) en convenio con Centro Interdisciplinario Signo. Ha realizado diversos cursos sobre la educación y las dificultades de aprendizaje.

Actualmente se desempeña como maestra de aula y como técnica en dificultades de aprendizaje en un centro interdisciplinario. También es docente de un curso de Dificultades de Aprendizaje dirigido a maestros y psicólogos.

Ana Clara Pazos Vidal

Maestra de Educación Común egresada de los Institutos Normales de Montevideo. Docente de Inglés egresada de London Teacher Training College en convenio con London Institute. Ha realizado diversos cursos sobre la educación, las dificultades de aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas.

Actualmente se desempeña como maestra de español y de inglés.

EL INSOMNIO EDUCATIVO:

Una oportunidad para pensar
los para qué
de la educación

Ariel Fripp Rainiere

“A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo en este nicho en el que hace 45 años que me pudro, y paso largas horas oyendo gemir al huracán, o ladrar los perros, o fluir blandamente la luz de la luna y paso largas horas gimiendo como el huracán, ladrando como un perro enfurecido, fluyendo como la leche de la ubre caliente de una gran vaca amarilla”.

Fragmento del poema *Insomnio*
de Dámaso Alonso (1939)

1. Introducción

Es intención de este trabajo presentar una visión personal acerca del momento por el que transita la educación uruguaya y las instituciones educativas con la intención de construir alguna o algunas respuestas a la pregunta “¿Para qué la educación?”

Debo reconocer que al asistir al último congreso de educación del Instituto Crandon, donde se discutió ¿Para qué la educación? esa pregunta me produjo cierta inquietud intelectual.

En un primer momento no atrajo mi simpatía por sentir que invitaba a buscar respuestas de tono utilitario; en un segundo momento provocó la necesidad de una nueva pregunta, a mi entender, previa a la de la convocatoria. Comencé a preguntarme ¿por qué la educación? y esta nueva interrogante me condujo a enumerar posibles respuestas.

Ese listado derivó en la necesidad de contrastar los *porqués* con lo que efectivamente percibía en las instituciones educativas uruguayas actuales.

Grande fue mi sorpresa, en ese derrotero teórico, cuando tomó forma la idea que quiero compartir en este ensayo; idea que intentará dar las razones por las cuales algunas cuestiones en materia educativa no están ocurriendo, o lo hacen tímidamente. No elaboraré esta idea desde una visión negativa del momento actual, sí desde una mirada positiva que

enfatarzá y reconocerá la ausencia como la gran oportunidad para crear.

Intentaré sostener y alertar acerca de un fenómeno que llamaré *insomnio educativo*, analizar sus posibles causas, detallar las consecuencias y construir soluciones para evitar su padecimiento e intentar superarlo.

A partir de Dámaso Alonso intentaré superar la posible visión del acto educativo como *fluido* de una institución enferma que se muestra como *una gran vaca amarilla*. En primer lugar porque el proceso educativo no merece ser adjetivado, al estilo baumaniano, como blando, líquido o resbaloso y la institución educativa no puede postrarse ante el ojo que la ve como una enferma amarilla que espera su muerte.

Existe una enfermedad, desconocida para el ciudadano, llamada síndrome de la vaca echada. Es una complicación que surge en algunos bovinos y que da cuenta de que si el animal permanece echado por mucho tiempo en la misma posición es altamente posible que no vuelva a pararse y caminar. El ojo no entrenado puede creer que la vaca se halla descansando o durmiendo cuando en realidad está contribuyendo a su propia muerte. La espera y la convoca. Si esa imagen la traslado a las instituciones educativas, comienzo a delinear mis intenciones.

Me interesa discutir sobre las instituciones educativas y su estado para detectar cuáles son las que están dormidas, cuáles las que sueñan y cuáles las *amarillas* que padecen insomnio educativo.

La palabra insomnio, desde su raíz latina, da cuenta de aquello relativo a la falta de sueño y así lo define la Real Academia Española: *Vigilia, falta de sueño a la hora de dormir*.

En este ensayo consideraré el *insomnio educativo* como *la falta de sueño a la hora de educar o pensar la educación*.

En el idioma español existen palabras que se escriben igual pero tienen significados diferentes; son las palabras homógrafas. Ejemplo de ellas pueden ser *acuña* (fabricación de monedas o acción de poner una cuña), *aro* (anillo o acción de arar), *alpaca* (animal andino, metal parecido a la plata), *amo* (dueño o verbo amar en presente) o *sueño*...

Con la convicción de que a veces la dualidad es sinónimo de incertidumbre y que esta, a su vez, puede ser una oportunidad para crear, me animaré a afrontar la ambivalencia que posee la palabra *sueño*. En la lengua de Cervantes el sueño puede concebirse desde una concepción sustantiva y equivalente al acto de dormir o desde su interpretación verbal.

“En otros idiomas, la connotación de la palabra sueño es más clara que en el español. En inglés, por ejemplo, las palabras sleep y dream no se usan de forma intercambiable como en español, en que la palabra sueño se usa para designar la actividad onírica del sueño y también el deseo y la conducta de dormir” (Soto, 2010, p.3).

Estas connotaciones habilitan a jugar libremente con ellas y eso atravesará este escrito.

Soñar no se supondrá como una posibilidad de alejarse de la realidad, sino como un motor viable y capaz de guiar el acto educativo y, por lo tanto, como parte fundamental de la educación.

Varios autores sostienen esa idea. Cuando un latinoamericano piensa en alguna personalidad que atraviese su accionar con el deseo de soñar suele ocurrir que evoque a Paulo Freire. Destacaré sus palabras (2002) cuando considera al sueño como parte de la esperanza, respaldando que uno de los para qué de la educación radica en la posibilidad de que ella vuelva a soñar en un camino posible para cambiar la realidad y mejorarla.

Pero la educación tendrá la posibilidad de soñar con un cambio si sus actores, especialmente los educadores, pueden soñar también. Urbieta Jócamo sostiene esto cuando plantea que

“Para un educador vivir sin sueños educativos es mortal, paralizante, negativo. Cuando no hay sueños, hay resignación o dejación. La realidad acaba por achatarnos con su espesor, su rutina y su falta de relieve” (Urbieta Jócamo, 2005, p.142)

De esta manera se podría desprender del pensar de Freire y de las palabras de Jócamo que padecer de insomnio educativo equivaldría, entonces, a no desear el cambio y la mejora; sería el *desiderat* de las instituciones y sus actores.

Si, como plantea Galeano en *Los Nadies*, “hasta las pulgas sueñan con un perro”, qué triste sería encontrar escuelas insomnes y cuánto más triste aún si, reconociéndose como tales, no procuran curarse.

2. Algunas visiones de la problemática actual de la educación uruguaya

“(...) paso largas horas oyendo gemir al huracán, o ladrar los perros (...)”

En general, podríamos acordar que existe una opinión extendida que da cuenta de que el momento actual de nuestro sistema educativo no es el mejor o al menos no es, en su totalidad, el esperado.

Algunas evaluaciones estandarizadas (como PISA), organismos y fundaciones uruguayas (como por ejemplo el

Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEE, la División de Investigación y Evaluación Educativa - DIEE del Consejo Directivo Central - CoDiCen o Eduy 21) y diversos investigadores nacionales dan cuenta de esta situación y, con diferentes matices, detallan lo que para ellos son las esenciales problemáticas del sistema educativo uruguayo. Es llamativo observar, en sus planteos, la existencia de una gran coincidencia de opiniones referidas a la poca calidad de los aprendizajes ofrecidos a los alumnos uruguayos (A. Mazzei, 2015; M.E. Mancebo, 2013; R. Operti, 2013; T. Fernández, 2013; P. da Silveira, 2013; J. Grünberg, 2013; Eduy21, 2016). En general esas opiniones no entran en la discusión cuasi fundamentalista sobre qué se entiende por calidad, sino que dirigen su energía al análisis de los aprendizajes dejando en evidencia cuánto es el avance significativo que cada alumno puede realizar desde el lugar que parte. Es en ese sentido que las coincidencias detallan la pobreza de esos avances.

Observaciones como las de Mazzei (2015) que enfatizan el estancamiento de los aprendizajes y su pobreza, (Fernández, 2013) o las de Operti (2013) quien plantea que lo faltante son escenarios que permitan considerar al joven como forjador de su propio aprendizaje, sostienen la idea inicial de la poca calidad a la que se hace referencia. Complementan estos planteos, los de Pablo da Silveira (2013) cuando asevera que al precio de aprendizajes descendidos algunos sistemas educativos retienen a sus alumnos y aumentan las tasas de egreso.

Otra de las problemáticas detectadas como coincidentes en los diagnósticos sobre la realidad educativa nacional es la referida a las bajas tasas de graduación (Eduy 21, 2016; Fernández, 2013 y Mazzei, 2015).

Al igual que Grünberg, Denise Vaillant (2013) considera que las actuales instituciones educativas o, en general, el

sistema educativo nacional parecería diseñado para excluir en vez de incluir. Es usual en Uruguay hablar de tasas de deserción, la cuales parecerían ser la consecuencia de acciones cuyo único responsable es el alumno desertor. Muy diferente es la visión del sistema educativo como exclusor; en este caso cabría mencionar tasas de expulsión. Estas tasas serían consecuencia de las acciones o inacciones del propio sistema educativo.

A pesar de coincidir casi totalmente con las opiniones anteriores y teniendo en mente la intención primaria y final de este trabajo escrito, considero interesante destacar que los aportes de los investigadores nacionales citados están contruidos en clave de consecuencias.

Al igual que el poeta madrileño Dámaso Alonso cuando pasaba horas oyendo gemir al huracán, estos profesionales parecería que personifican al sistema educativo como la *tormenta que gime* describiéndolo muy bien pero siempre en ausencia explícita de las fuentes generadoras de algunos de sus problemas.

Pensemos que si un médico se dedicara únicamente a diagnosticar a sus pacientes en desconocimiento de la razón de los síntomas no estaría abordando la problemática desde su propia globalidad. De igual forma, quedarse con las muy buenas opiniones citadas antes podría considerarse como un abordaje o mirada parcial de la realidad educativa nacional.

Prefiero ante la pregunta convocante ¿Para qué la educación?, ubicarme en un escenario desafiante en el cual escribir en clave causal. Me interesa pensar y analizar el sistema educativo ahondando, al menos, en una causa de su estado actual; intento dejar su diagnóstico y dedicarme a buscar metafóricamente razones de su situación que ayuden a responder el para qué de la educación.

Es así que deseo destacar la falta de sueño, como una de las principales causas del gemido de la educación uruguaya actual.

Entonces... ¿Para qué la educación?

Para volver a soñar.

3. Insomnio educativo – Patologías del sueño de educar

*“Yo sueño con los ojos
Abiertos, y de día
Y noche siempre sueño”.*

Fragmento del poema *Sueño despierto*
de José Martí (1882)

Desde el punto de vista científico no se sabe exactamente cuál es la función del sueño, pero sí se afirma que el insomnio prolongado, al igual que la falta de alimentación, puede ser causa de muerte. Prueba de ello lo constituye el estudio de Carol Everson (1989) quien comprobó, en el laboratorio de Rechtschaffen, que una población de ratas sometidas a insomnio perecía en un mes.

Si a una persona se le impide dormir, pueden ocurrir variadas alteraciones; suele plantearse que después de mantenerse despierto por más de cuarenta horas un individuo puede sufrir ilusiones visuales, perder la capacidad de percepción temporal, padecer cambios en el estado del ánimo y sufrir alguna dificultad para concentrarse y, por lo tanto, para realizar tareas varias.

Al establecer, como lo hice antes, que el *para qué* educativo radica en la posibilidad de volver a soñar y atendiendo a los resultados surgidos del experimento de Everson, tendría

lugar la pregunta sobre cuál es el tiempo límite para que las instituciones de enseñanza comiencen a morir por falta de sueños educativos.

“Los sueños educativos son profecías que señalan caminos e inventan recursos, incluso cuando parece que no los hay.” (Urbieto Jócamo, 2005, p.142)

Si la función esencial de la escuela, en el sentido más amplio de esta palabra, es educar para provocar aprendizajes y algunos investigadores detectan empobrecimiento de los aprendizajes, no se necesitaría mayor evidencia para afirmar que la realidad educativa presenta síntomas que denotan que se estaría llegando a ese tiempo límite al que hacía referencia antes.

No es costoso leer la presencia de algunos otros síntomas; para eso se torna imperioso hacerlo entre líneas y con el ojo muy entrenado. Parecería que el sistema educativo padece ciertas ilusiones visuales; esto puede detectarse en instituciones que creen ver lo que no fomentan.

Al jerarquizar los tiempos de enseñanza por encima de los tiempos de aprendizaje, las escuelas sufren de un cambio o alteración en su propia esencia. Esta modificación se evidencia en su funcionamiento y por ese motivo se puede afirmar que esas instituciones se encuentran padeciendo trastornos temporales.

Cierto es que el acto de educar se enmarca dentro de razonables restricciones epistemológicas y temporales, pero ello no debería ir en desmedro de la calidad de los aprendizajes (en el sentido que ya fue desarrollado). Cuando esa calidad se descuida, las escuelas dan cuenta de una falta de capacidad para concentrarse y actuar en torno a su función esencial.

En el caso de este ensayo, invito al lector a entender esos síntomas entretejiendo libremente las patologías del sueño con el insomnio educativo. En la invitación pasaremos por los trastornos del ritmo sueño-vigilia, por las parasomnias, por el estrés y la ansiedad.

3.1. Trastorno del ritmo sueño-vigilia o la alteración del reloj institucional

¿Para qué la educación? Entre otras cosas, para ayudar a las instituciones a lograr encontrar las condiciones que les permitan soñar.

Al igual que ocurre en la naturaleza, el sueño está controlado o regido por una especie de reloj biológico que pauta los momentos de actividad y los de reposo.

Esta imagen invita a pensar cuál será entonces el reloj institucional que hace que las organizaciones educativas dejen de dormir y pasen a soñar.

El biológico se halla en el hipotálamo cerebral y se encarga de enviar claros mensajes que ayudan a que el cuerpo se prepare e inicie el sueño. En los sistemas educativos el reloj institucional se encuentra en cada uno de los estudiantes; son ellos los portadores del tic-tac que las escuelas tendrían que oír y que las obligaría a soñar.

Los alumnos envían día a día señales nítidas y fuertes sobre su incomodidad en el lugar asignado. Los altos índices de abandono y deserción son alarmas que suenan diariamente para que las escuelas no olviden que la generación de aprendizajes significativos es su razón de existir.

Parecería que algunas instituciones educativas estuvieran aletargadas o dormidas y que no reaccionaran ante ese

tic-tac. Es hora de avisarles que estar dormidas no garantiza que puedan tener sueños educativos.

Dormir no es soñar.

Los alumnos reclaman a gritos que se despierten y que juntos se animen a soñar que otras realidades son posibles.

3.2. Parasomnia y la paradoja del movimiento educativo

Con esta nominación se nuclean y categorizan una serie de trastornos del sueño que comparten la particularidad de provocar, en quien los padece, movimientos anormales y antinaturales. Bajo esta patología se evidencian comportamientos y emociones que provocan despertares parciales, por ejemplo, durante la transición entre la vigilia y el sueño.

Leyendo las parasomnias en clave educativa parecería, en un primer momento, que no son muy graves, dado que provocan despertares.

¿Qué mejor que una escuela que despierta? Con lo que hemos compartido en este ensayo, podríamos responder,

¡Una escuela que se despierta y sueña!

Cuando se duerme, y especialmente cuando se sueña, existe un conjunto de neuronas que inhibe a las encargadas de controlar el movimiento impidiendo que al soñar se produzcan movimientos musculares. En materia educativa, aquellas instituciones capaces de soñar también lo son cuando trascienden esa inmovilidad y aun soñando son capaces de moverse y avanzar.

Esos movimientos de matriz educativa no son parciales ni anormales y no interrumpen el sueño, sino por el contrario, son aquellos que nacen de él e impulsan a seguir soñando.

Esta imagen paradójica es muy rica, dado que una institución educativa que deja de dormir y se despierta es aquella capaz de profundizar en sus sueños.

Entonces... ¿Para qué la educación?

Para despertarse y poder soñar.

Las parasomnias tienen mayor presencia en la infancia y son menos frecuentes en la edad adulta, a diferencia de lo que sucede o debería ocurrir en las escuelas, donde es esperable que las capaces de despertarse, soñar y moverse sean las que se hallan en su madurez institucional.

En nuestro país hemos tenido algunas instituciones y actores educativos que, sabiendo leer las necesidades del momento, pudieron moverse y movieron a la sociedad cambiándola desde un sueño personal. En un ensayo referido a la educación uruguaya no puedo dejar de destacar a José Pedro Varela y su sueño, como ejemplo de ello.

José Pedro Varela se caracterizó por ser un hombre de acción que despertó de su sueño poético y se permitió entender la época en la que vivió para transformarla. Fue original en su acción y, al igual que su maestro Sarmiento, estuvo “*poseído de un vasto ensueño de patria*”. Suele decirse que Varela se destacó, tanto por su aporte a la reforma educativa, como por su accionar y su estilo directriz. No tuvo reparo en moverse y poner en movimiento a quienes los acompañaban con tal de lograr cambios educativos.

Como fiel heredero del legado vareliano, siento que debo destacar también la figura de Jesualdo Sosa. Este maestro rural supo lograr que se retroalimentaran la teoría con la práctica y apostó en su trabajo a la concreción de su experiencia.

El núcleo de sus planteos estaba en la expresión creadora surgida desde el interés actual del que enseña y del que

aprende. La acción como parte medular de su legado cabe ser considerada también en este ensayo.

Entonces... ¿Para qué la educación?

Para despertar, soñar y ponerse en movimiento.

3.3. Estrés y ansiedad educativa: una respuesta, no un estado permanente

Nuestro organismo posee diferentes mecanismos que permiten que se proteja ante la posibilidad de algún tipo de peligro. Es en ese sentido que el estrés y la ansiedad offician como respuestas normales ante un peligro inminente o ante su percepción.

Es de fácil comprensión que el estrés y la ansiedad no sean compatibles con el dormir. Un organismo estresado se encuentra en alerta, no duerme. En un estado normal de salud, al desaparecer el peligro deberían desvanecerse tanto el estrés como la ansiedad.

¿Qué ocurre en materia educativa?

Como fue planteado antes, si la situación de alerta se mantiene en el tiempo, el individuo que se halla en continuo estrés comienza a padecer problemas psicofisiológicos, entre ellos el insomnio. Se podría establecer un paralelismo entre ese ser alterado y algunas escuelas que se encuentran en constante ansiedad; esas instituciones estarían padeciendo, como consecuencia, de insomnio educativo.

4. Conclusiones

Comencé este ensayo presentando el fenómeno que di en llamar *insomnio educativo*. Planteaba en la introducción que lo entendía o lo caracterizaba como la falta de sueño a la hora de educar o pensar la educación. A partir de esa idea, y tomando como eje las patologías del sueño, fui desgranando algunos de los *para qué* de la educación; fue así que en el segundo apartado ubiqué la falta de sueño como una de las causas del gemido de la educación uruguaya actual. Respondí entonces que el volver a soñar era, para mí, el primer *para qué* educativo.

A partir de la profundización en esa idea y frente al análisis del trastorno del sueño-vigilia, enfatice la diferencia entre dormir y soñar, sosteniendo que lo primero no implica lo segundo.

Fue así que al hacer dialogar a la parasomnia y el movimiento, dentro del tercer punto de este ensayo, surgió la segunda respuesta a la pregunta *para qué la educación*.

Establecí que la educación exigía despertarse y soñar para concluir que su *para qué* radicaba en despertarse, soñar y ponerse en movimiento.

Claro está que esta conclusión toma sentido cuando los actores educativos, las instituciones, los docentes y los estudiantes son capaces de despertarse, soñar y ponerse en movimiento. En este sentido los sueños institucionales deberían ser el nido que cobije los sueños individuales; como plantea Assmann “Una sociedad donde todos tengan sitio solo será posible en un mundo donde quepan muchos mundos” (2002, p.28); una educación donde todos los sueños tengan su lugar será posible en instituciones donde quepan los de cada uno de sus actores y donde estos generen movimientos de crecimiento.

Es así que invito a que todos quienes somos parte de la educación uruguaya que invitemos y nos invitemos a considerar que los sueños individuales, los nuestros y los de otros se definen a partir del *para qué* esencial de la educación que es generarlos y a su vez soñarlos.

“La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social”. (Assmann, 2002, p. 28).

5. Bibliografía

ASSMANN, Hugo. 2002. Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea. S.A.

BRALICH, Jorge. 2011. “José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya” en: Revista Historia de la Educación Latinoamericana No.17, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA,

SHELA-HISULA. Pp.43-70

FREIRE, Paulo. 2002. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México D.F: Siglo XXI editores.

GALEANO, Eduardo. 1989. Los Nadies en: El libro de los abrazos. Madrid: Siglo XXI Editores de España.

RECHTSCHAFFEN, A.; BERGMANN, B. 2002. Sleep deprivation in the rat: An update of the 1989 paper. Sleep. Vol. 25, nº1, páginas 18-24, 2002. www.journalsleep.org/Articles/250104.pdf

SOSA, Jesualdo. 1935. Vida de un maestro. Montevideo: Ediciones Trilce.

SOTO, E. 2010. Dormir y soñar. Elementos 80 (2010) 3-11. México 21.

URBIETA JÓCAMO, José Ramón. 2005. El regalo de sí mismo: Educarnos para educar. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.

VARELA, J.P. 1965. La educación del pueblo. Montevideo: Ministerio Instrucción Pública y Previsión Social.

Prof. Ariel Fripp Rainiere

Profesor de Matemática, egresado del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo. Máster en Educación con énfasis en las enseñanzas y los aprendizajes (Universidad ORT, Uruguay). Especialista en Diseño y Desarrollo Curricular (Universidad Católica del Uruguay-Unesco).

Actualmente es Inspector Nacional de Matemática (Consejo de Educación Secundaria), tutor de tesis de Maestría de Educación (Instituto de Educación-Universidad ORT, Uruguay) e integrante del Comité Académico de Eduy21.

**PEDAGOGÍA DE VAZ FERREIRA:
¿FERMENTO VIGENTE
PARA NUESTRAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS?**

Ana Duboué

Existen innumerables formas de abordar el problema, múltiples lugares desde los cuales construir algunas respuestas a la pregunta sobre el para qué de la educación. En este caso se pensará en la cuestión proponiendo una mirada que se nutre de las ideas del filósofo y pedagogo uruguayo Carlos Vaz Ferreira, quien si bien no parece estar muy presente en las discusiones actuales sobre educación, sin embargo está muy arraigado al “sentido común” general, especialmente, al del docente de nuestro país.

Vaz Ferreira ha hecho un gran aporte a nuestra identidad a través de obras dispuestas desde los diversos cargos que ocupó en los tres niveles de la educación formal uruguaya. Pero, además, dejó una vasta producción en la que piensa de un modo particular problemas vitales y concretos correspondientes a varios ámbitos de la educación. Es cierto que en los últimos años se ha puesto renovada atención en ella, así que hoy puede contarse con varias publicaciones sobre su pensamiento, no obstante lo cual todavía hay algo que puede encontrarse en sus aportes, los que vale la pena repensar desde el presente, por su pertinencia y vigencia. Su pedagogía continúa siendo un terreno poco frecuentado y sin, embargo, se cree que “puede encontrarse en Vaz Ferreira, un proyecto pedagógico abierto” (Croce, 2008: 41).

En la base de toda consideración acerca del para qué de la educación se encuentra la concepción antropológica que le da sentido y dirección, es decir, cuál es la idea de ser humano

que la sostiene y orienta. Junto con esta, se halla la valoración epistemológica de aquellos saberes a transmitir en el proceso pedagógico.

Vaz Ferreira concibió al hombre en tensión hacia un futuro cada vez mejor y a la educación como instrumento óptimo para darle el conocimiento de esta condición suya. La educación debe ser capaz de mostrarnos nuestra propia complejidad y limitaciones, posibilitarnos el acceso a las diversas formas de lo bueno, y consecuentemente a la tolerancia, de allí la importancia ética de toda enseñanza. Vaz Ferreira se manifiesta desde una moral multicausal y pluralista: los valores son múltiples y todos son formas del bien.

Lo que quiere rescatarse en primer término es la resistencia de Vaz Ferreira a definir la pedagogía. Toda definición se enmarca dentro de ciertos límites los cuales siempre tienen algo de arbitrarios y estrechantes. La pedagogía no es pensada como una ciencia, sino como un *arte* que orienta, sugiriendo *ideas para tener en cuenta* e incorporando conocimientos de otras disciplinas.

...porque en la Pedagogía, arte complejísima, relacionada con muchas ciencias que distan bastante de estar acabadas, no hay principios tan absolutos que puedan seguirse a ciegas deductivamente, como han podido creerlo algunos sistematizadores apresurados; sino cierto número de *ideas directrices*, más o menos fecundas, de las cuales se derivan reglas y procedimientos que suelen limitarse mutuamente y que es necesario conciliar en los casos particulares (T: XVII: 35).

Por ello, frente a los problemas pedagógicos, siempre pueden presentarse varias soluciones posibles. Y cada vez que nos inclinemos por una de ellas, se deberán observar sus li-

mitaciones y tal vez sus fallas, pero convencidos de que es la mejor que se dispone. Además, la Pedagogía en tanto atiende al *cómo hacer*, se constituye como una disciplina normativa, y para el deber hacer no hay fórmulas ni prácticas perfectas.

Esta concepción de una pedagogía “viva”, abierta y flexible habilita a pensar la educación de un modo menos rígido, por tanto, más apropiada a su naturaleza dinámica.

Vale aclarar, además, que siguiendo el sentido vazferreireano, en referencia a lo pedagógico, se incluyen cuestiones generales de y sobre la educación, así como aspectos didácticos centrales.

Una vez realizadas las presentaciones y aclaraciones, se irá articulando la reflexión sobre el presente, haciendo foco en algunas preguntas fundamentales y tomando como punto de partida las ideas del pedagogo uruguayo.

¿Qué cabe esperar de la educación?

Hay, para Vaz Ferreira, dos maneras de esperar algo, una de ellas es absurdamente optimista y lleva antagónicamente, por contraste con la realidad, al escepticismo o a la indiferencia. La otra forma de hacerlo, adecuada y razonable, es la de esperar algo, haciendo mucho porque se sabe que no se va a conseguir todo lo deseado. Vaz Ferreira defiende la educación buscando intervenir activamente porque afirma a la educación de este segundo modo.

Hay otra manera de creer en la bondad y en la eficacia de la instrucción, de ser partidarios de la instrucción, de defenderla. Creer que produce grandes bienes, sin que sea omnipotente, ni capaz de realizar por sí sola transformacio-

nes milagrosas, ni que constituye el único bien social (T. III: 217).

Esta educación que “produce grandes bienes”, ¿es también la de hoy?

Actualmente se vive a diario el “discurso de la crisis” y se le demanda a la escuela que *solucione* ese problema, particularmente el de la crisis de los valores. Autores como Santiago (2012) afirman que la crisis es lo natural dado que conviven distintas generaciones, y los valores de hecho naturalmente no coinciden con los de derecho. Ya Vaz Ferreira se refería a ella, y lo hacía desde la convicción de que evidenciar la crisis es el resultado natural de cualquier análisis profundo que se realice sobre algo. De lo que se sigue, que la conciencia de la crisis así entendida, es un estado natural y beneficioso porque funciona como impulsor para superarla.

La satisfacción plena con el estado de cosas a nivel educativo es una manifestación de ignorancia o de una intención escamoteadora. Sin embargo, también es cierto que no pueden esperarse respuestas acabadas ni soluciones absolutas a los problemas que naturalmente emergen del campo de la educación; sin duda sí bien fundamentadas, planificadas y evaluadas, pero no perfectas.

¿Cuáles son los fines de la educación?

Comenzando por uno de sus fines más inmediatos y específicos, la educación es responsable de transmitir ciertos saberes públicos. Ante este cometido es pertinente la pregunta acerca de qué conocimientos deben transmitirse ineludiblemente, y con qué grado de profundidad y de generalidad. Es este un problema que atraviesa el sistema educativo pero

que tiene mayor significación en el tramo de la educación secundaria.

En *Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza (vol.1)*, Vaz Ferreira distingue dos grandes ideas directrices. La primera consiste en la idea de *integralidad*: “ya que no se puede saber todo, que cada hombre, tratando de saber todo, llegue hasta donde pueda”; la segunda, idea de *especialización*: “ya que no es posible que cada hombre sepa todo, que cada uno se perfeccione todo lo posible en un orden de conocimientos o actividades, prescindiendo por completo de las demás” (T. XIV: 18).

Ambas direcciones en forma exclusiva conducen a absurdos. En el primer caso, ningún sujeto podría alcanzar la totalidad de los conocimientos accesibles en su época. En el segundo, se estarían generando monstruos incompletos “que solo podría ser utilizado como una especie de instrumento por la humanidad” (T.XIV:21).

Desde la intención conciliatoria –propia del pedagogo uruguayo– propone: “*Un núcleo integral, completado por la especialización en un orden o en algunos órdenes de conocimientos y de actividades*” (T.XIV: 23). Lo variable es el grado de aquel núcleo integral. Aquí depende del tipo de especialización y del estado de la sociedad. En relación con esta última variable, afirma que cuanto menor sea la “cultura ambiente” de la sociedad, más peligrosa se vuelve la especialización temprana de los individuos que la integran. Esta provoca la incompletitud del individuo como tal, aunque aumente su valor como instrumento social.

Es deber de la sociedad y, concretamente de la educación, mantener el interés y placer por otros aspectos del mundo y la cultura que no sean los de la estricta especialización. Incluso, define al “gran profesor” como aquel que puede ver más

allá de su especialidad y “hasta puede decirse que la mayor parte de los grandes descubrimientos geniales nacen más allá y fuera del campo especial de cada ciencia” (T. XIV: 33).

Por otra parte, la *integralidad* asegura el mínimo, y la *especialización* habilita la proyección al máximo. Actualmente, a propósito de la formación técnica especializada en etapas tempranas de la juventud y sobre todo de la adolescencia, entendemos que se impone la reflexión sobre sus ventajas y peligros. No se desconoce que se está asistiendo a un cambio en la modalidad de aprender, y que por las características de la cultura actual los adolescentes rehúyen a lo que podríamos denominar una enseñanza muy general y “teórica”, buscando estímulos visuales, rapidez y “aplicaciones prácticas”. Pero al mismo tiempo, se está corriendo el riesgo de que los nuevos formatos curriculares especialicen demasiado pronto, volcando a los sujetos a un mercado laboral ávido de juventud, y sobre todo de juventud formada sin los conocimientos críticos necesarios que les permitan sostener una actitud verdaderamente autónoma ante las decisiones a tomar. Desde el beneficio de una formación humanista mucho más integral –aunque por cierto más elitista también– ¿no estamos modelando un individuo funcional que nosotros no quisiéramos ser?

Otro de los problemas que surge del planteo anterior es qué es valioso enseñar. Esto también merece una discusión profunda en la actualidad. Nos encontramos ante un mundo con superabundancia de contenidos: informaciones y datos inabarcables y en constante generación, ¿cómo seleccionar contenidos a ser enseñados?, ¿no se debería, más bien, enseñar a aprender y a ignorar como lo recomendaba Vaz Ferreira? Esto es, formar en ciertas disposiciones, hábitos, y actitudes que permitan al niño y al joven adquirir los conocimientos necesarios con la suficiente autonomía como para hacerlo desde criterios razonables.

A esta opinión, con peso cada vez mayor en el presente, se le contrapone otra, que identifica la despreocupación por los contenidos con la disminución de la calidad de la enseñanza. Y a esto, con la reproducción de las diferencias existentes, dado que tal deterioro de la calidad solo afecta a aquellos sujetos que únicamente cuentan con lo que el Estado les brinda en materia de enseñanza.

¿Se trata de un problema de falsa oposición? ¿Algo a los contenidos y el resto a las competencias? (entendiendo a estas en un sentido bien amplio). ¿Qué contenidos?

Precisamente en relación con la organización de los saberes a ser enseñados, Vaz Ferreira hace un doble aporte que consideramos completa y polémicamente vigente. Por un lado, propone la tendencia a superar la articulación de los contenidos por “asignaturas” y pensarlo más como grupos de saberes. Esto coloca a la cuestión en una dimensión interdisciplinaria o transdisciplinaria, categorías ambas muy evocadas en el presente. Y, por otra parte, denuncia la falsa oposición entre “ciencias” y “humanidades” que ha llevado a fragmentaciones infecundas y que hoy se revisa críticamente. Decía: “... evitar, prescindir completamente de las dos absurdas aunque vulgarizadas falsas oposiciones que se presentan sobre enseñanza secundaria: la oposición entre “humanistas y científicos”, y la oposición entre “teóricos y prácticos” (T.XIII:111).

Cualquier plan que se incline demasiado por una perspectiva reduciendo a la otra, es, y solo por esto, malo. Sobre este punto manifestamos total coincidencia con Vaz Ferreira.

¿Educación para quiénes?

Como en pedagogía no existen reglas generales que se puedan seguir deductivamente, Vaz Ferreira ofrece algunas ideas normativas y evalúa aquellas que considera que han marcado tendencias en la Pedagogía: la idea del *escalonamiento* y la idea de la *penetrabilidad*. Ambas se relacionan con la elección de contenidos a ser enseñados y con la metodología para hacerlo.

Con el surgimiento de la pedagogía moderna y la universalización de la escuela para los niños, se observaron ciertas regularidades que fueron dando lugar a las leyes del desenvolvimiento mental, y se comenzó a instalar la práctica de la preparación de la materia pedagógica de forma tal que sea asimilable por los niños en tal o cual etapa evolutiva. Esta materia preparada, “peptonizada” (digerible sin mayor esfuerzo) conlleva el riesgo de la pérdida de la calidad de la enseñanza.

(...) el magno objetivo pedagógico ha de ser el de conservar y extender la generalidad de la cultura, lo que se consigue principalmente por la preparación de la materia asimilable, en forma graduada y fácil, pero sin sacrificar su cualidad y su originalidad intensiva, para lo cual se impone *complementar* la materia peptonizada con la materia penetrable (T. XVII: 100-101).

El supuesto básico del *escalonamiento* consiste en considerar que el mejor procedimiento es el de adaptar la materia de aprendizaje de acuerdo con quienes vaya dirigida. Esta materia no posee profundidad. Se presenta, se comprende y ya no genera ningún otro tipo de interés. Vaz Ferreira denomina a esto: materia en un *plano*. Alimenta en un mo-

mento, el apropiado para recibirla, pero no posee propiedad fermental. Se trata de los textos preparados para cada etapa del desarrollo con base en los aportes de la psicología. Sin embargo, existe otra clase de materia pedagógica que sí posee profundidad. Esta se aborda en varios planos, y es materia de formación permanente. En ella siempre se puede descubrir algo más, es *fermental* y su acción es estimulante.

Pues bien, si en la edad en que la mayor parte de las personas no han sido sometidas todavía a la enseñanza reglada, y si en la edad en que la mayor parte de las personas dejan ya de ser sometidas a enseñanza reglada, si antes de la pedagogía y después de la pedagogía, *la penetración de lo parcialmente inteligible* es el medio de adquisición más poderoso, más constante y más fecundo, sería extraño que hubiera una edad en que ese proceso perdiera su importancia, y sería incomprensible que el arte de enseñar, que la Pedagogía, pudiera prescindir de tenerlo en cuenta, y pudiera constituirse racionalmente sin dar todo el alcance y sin procurar desenvolver todas las consecuencias de esa noción capitalísima (T.XVII:47).

Un niño que solo ha accedido a “manuales” es una persona a la que seguramente se le ha “estrechado el espíritu”. No son malos en sí mismos, pero sí altamente insuficientes.

Vaz Ferreira señala la existencia en la escuela de muchos “factores de mediocrización”, como: un maestro para muchos niños, la imposibilidad de tener en cuenta las diferentes personalidades, la propensión a la nivelación de los espíritus pero, por otra parte, apoya la generalización de la *cultura* y proyecta una educación nacional extendida. También debe decirse que el filósofo guarda la existencia de una *élite* minoritaria que obtenga resultados superiores dada su genialidad.

La escuela es vista por el filósofo, en su costado negativo, como un instrumento de homogeneización social, lo que es temido en tanto factor de anulación del ejercicio de las libertades individuales. Es coherente con su marco ideológico, político y antropológico, que el derecho a la educación corresponda tutelar a los padres. Dado que hay individuos superiores es natural que estos eduquen a sus hijos (como fue su propio caso), pero, como también hay otros individuos, el Estado asegurará el mínimo para ellos. Se aplica para la educación la fórmula conciliatoria acordada hipotéticamente entre los hombres superiores, sensibles a los problemas sociales, garantizando un mínimo de formación que posibilite alcanzar las metas individuales, y preservando la dimensión que corresponde a cada uno conseguir por su propio esfuerzo y mérito. De este modo, el derecho queda garantizado para todos y la existencia de una elite intelectual y superior, desde el punto de vista también moral, queda salvaguardada.

Al menos dos grandes problemas surgen de las consideraciones anteriores.

El primero por más fundamental: ¿es la escuela para todos? o más exactamente: ¿una escuela para todos? Además de la cuestión de las condiciones económicas condicionantes de tal o cual tipo y nivel de educación, objeto de una discusión más profunda, se reconoce otra. Esta consiste en el lugar de las diferencias. Cuando se postula una escuela para todos, las características particulares de los sujetos, que aún dentro de una misma condición socio económica son diversas, en la mayoría de los casos se encuentra desatendida. ¿Cómo lograr una educación universal que tome en cuenta esas diferencias pero que no caiga en una especie de educación “a la carta” en la que cada uno según gustos y posibilidades –las que son peligrosamente distintas– vaya sumando los créditos que lo harán un egresado?

El segundo, y ahora más particularmente en relación con el material de estudio –Vaz Ferreira se refería a textos como materia no penetrable– ¿cuál es la situación de las fuentes utilizadas por los estudiantes hoy? ¿Persiste esa distinción de materia penetrable y parcialmente inteligible y materia en un plano cuando la información, en la gran mayoría de los casos, se consulta en la *web*?

¿Qué concepción epistemológica viene consolidándose en los estudiantes que ya desde niños obtienen toda la información en la infinitud de internet? Ya no parece tratarse de llano y profundo - simple y complejo, sino de algo mucho más grande e imprevisible. Si la escuela no da algunas herramientas intelectuales, y seguramente afectivas también, que se formen en el desarrollo de criterios razonables y en el autocuidado, no estaría cumpliendo con lo que consideramos su deber principal, formar sujetos lo más libres y autónomos posibles.

¿Educación filosófica o enseñanza de la Filosofía?

La enseñanza de la Filosofía es otra de las temáticas que aborda Vaz Ferreira. Defensa de la cual vuelve a ser requerida cada cierto período. La que Vaz Ferreira presentara para el Preparatorio de nuestro país tal vez no expusiera las mejores razones o no haya coincidencia en la propia concepción de la Filosofía, pero su existencia como asignatura en todas las orientaciones del Bachillerato, es definitorio en la conformación de la identidad nacional. Un país que pretende aumentar el nivel de educación alcanzado por su población procurando que el mayor número llegue al segundo ciclo de educación media, el que incluye en sus tres años cursos de Filosofía, es un país que proyecta un perfil de ciudadano crítico

(al menos en el sentido kantiano). Los proyectos educativos nacionales tendientes a la masificación y a la diversidad están olvidando la Filosofía, y ya existen bachilleratos que no la integran, o solo apenas en el último año, como es el caso de bachilleratos tecnológicos de la Universidad del Trabajo. La razón que se esgrime es que la formación es más “técnica”, menos “teórica”... Grave error. Abogados, médicos, técnicos, o cualquier otra profesión u oficio está desempeñada por un ser humano y como tal merece la formación filosófica y en Filosofía.

Tal vez cuando Vaz Ferreira pensaba en “todos”, lo hacía en el universo de jóvenes que cursaban la preparatoria con destino a carreras profesionales o superiores, pero la defensa de la enseñanza de la Filosofía en tanto refuerza sentimientos de sinceridad ante el saber y tolerancia, posee función *fermental*, excita el pensamiento, forma espíritu crítico, otorga mirada meta disciplinar, constituye una argumentación digna de ser considerada hoy en las decisiones que afectan la formación de tantos jóvenes de nuestro país. Una referencia accesible que podemos tener en cuenta como distopía es la sociedad de Fahrenheit creada por Bradbury, donde los bomberos queman libros, especialmente de Filosofía y Sociología, con el “noble” propósito de hacer a la gente “feliz”. Felices porque no hay que pensar; saben hacer lo que deben hacer sin formularse preguntas que no pueden responder o cuya respuesta los disgustaría ya que les mostraría la superficial farsa en la que viven.

Puesta la mirada en el interior de la educación filosófica, la lógica y la moral son dos dimensiones que Vaz Ferreira concebía articuladas y de gran importancia formativa para el individuo. Una lógica viva que analice el lenguaje corriente y el erudito, develando confusiones que impiden verdaderas discusiones o la comprensión adecuada de los problemas. Se

señala la actualidad de la postulación de Vaz Ferreira. La lógica está siendo encarada en la actualidad desde la teoría de la argumentación principalmente, con especial énfasis en el análisis de falacias.

Sin embargo, existe una limitación importante a nivel de Primaria en relación con la enseñanza de la Ética. Si bien se ha incorporado en el Programa de Educación Inicial y Primaria como disciplina en el currículo, no se ha hecho en Formación Docente. Se espera que el maestro trabaje los temas éticos desde la problematización filosófica pero no se lo forma para eso. Lo que se observa en general es que las clases de ética se transforman en clases de moral. Las apreciaciones de Vaz Ferreira sobre su propósito “moralizador”, así como la escisión del discurso con la acción, pueden leerse desde la idea del DEC (discurso escolarmente correcto) planteado por Santiago (2012). El niño comprende muy tempranamente que hay algo que el adulto espera que diga. “En él, lo que se le enseña al niño no es en qué consisten los valores, cómo mejorar su modo de valorar, cómo analizar sus acciones y las de los otros en lo que se refiere a los valores, sino qué tiene que decirle al adulto cuando este lo interpela acerca de la cuestión” (p. 91). Es, para Santiago, una enseñanza nociva porque, entre otros inconvenientes, consolida el abismo entre adultos y niños, entre discurso y acciones, así como el propio docente pierde credibilidad e impide un verdadero trabajo crítico (diálogo, discusión, intercambio sincero) en el ámbito de la Ética.

¿Educar mentes?

Cuando pensamos en los sujetos-objetos de las prácticas pedagógicas, ¿pensamos en mentes a las que orientar en la

virtualidad del mundo inteligible? Actualmente existe, al menos en el discurso, la preocupación de revalorizar el cuerpo así como la tendencia hacia una formación más cercana a la naturaleza.

Ambas fueron preocupaciones de Vaz Ferreira. Elaboró un gran proyecto en el que calculó cada detalle para sustituir las escuelas de la ciudad por parques escolares, con salones iluminados, biblioteca central, laboratorio, tierra para la huerta y principalmente donde los niños gozaran del aire libre para la educación física. Esta, en un primer momento, desplegada en forma de juegos “que salen directamente y espontáneamente de la vida” (T. XVI: 132). Luego, y ya en un nivel superior de organización, Vaz Ferreira propone los ejercicios vinculados al trabajo; aquí se trata de la vida que se encauza para el logro de un fin. Pero siempre desde el movimiento propio de la vida, en el sentido de su dirección.

“Nosotros queremos 1°-Dar alegría y buena enseñanza a los niños. 2°-Hacer más difícil que se enfermen, hacer menos probable que se enfermen” (T. XVI: 181).

Concretamente para las clases de educación física, Vaz Ferreira propone la estimulación y el aprendizaje de aquellas cosas de las cuales el ser humano es capaz, y realizarlo en un grado normal, esto es con juegos, gimnasia, deportes y trabajos. Entiende que “todo hombre para ser hombre tiene que saber hacer lo más humano y lo más general del trabajo” (T. XVI: 187). Que un país tenga una gran cantidad de jóvenes que puedan realizar esas tareas, tiene valor social y hasta moral.

(...) de ese trabajo más para todos y más de todos, que completa al hombre: que cada hombre sea un poco carpintero, un poco albañil, un poco agricultor; que un

hombre, por ser hombre, sepa hacer un poco lo fácil, lo elemental, lo generalmente humano del trabajo: que cada hombre sepa hacer un banco, una mesa, un pedazo de pared, cavar la tierra, sembrar, plantar un árbol... (T. XVI: 133).

Este aspecto de la educación, el lugar y valoración que se hace del cuerpo, sea explícita, sea implícitamente, es otra de las cuestiones que hoy es necesario plantearse. Vaz Ferreira defiende la idea de educar para la vida. ¿Se sostiene hoy esta idea? ¿Educamos para la vida? En todo caso, si así fuera, ¿para qué modo de vida? ¿La pregunta sería por las actividades que todo hombre por ser hombre debería saber/poder hacer? ¿Qué es lo que “nos completa” hoy?

Por otra parte, ¿son los centros de estudio lugares saludables? No nos referimos aquí a los problemas que señala Vaz Ferreira, sobre la falta de ventilación o los salones pequeños. La salud entendida como el equilibrio de todas las dimensiones de lo humano. Cuando se diseña un currículo para cualquier nivel, debería tenerse en cuenta que el sujeto que lo transitará estará en mejores condiciones vitales una vez que haya egresado; con mayores posibilidades concretas y reales de desarrollar su proyecto de vida digna, y esto incluye al cuerpo integrado a la mente, a la dimensión afectiva junto con la intelectual; en suma, al rescate del viejo motor inmóvil aristotélico: la felicidad.

En Vaz Ferreira hay un interesante criterio para comprobar la salud, aunque no es aplicable en el presente, porque su evidencia es una vejez activa, en la que se puedan seguir ejecutando acciones normales autónomamente, con los órganos relativamente sanos y con buen humor.

No es un problema menor en la actualidad la extensión de los ciclos vitales. Tenemos una larga vida a fuerza de me-

dicamentos pero sobrellevada en una sociedad que no se ocupa de que la vejez se viva con dignidad. Más acá de lo que es competencia del Estado a nivel de políticas económicas y sociales para el adulto mayor: ¿qué es responsabilidad de la educación? Se sospecha que cuando orgullosamente se proclama que se está educando para el futuro, solo se está pensando en tecnología del mañana puesta al servicio de un gran mercado de consumo que se ocupa de una vida larga para algunos pero no de una vida digna para todos.

¿Cuál es el papel del docente?

Pensemos en el terreno concreto de las transformaciones que pretende darse la Formación Docente en nuestro país hoy, aún dependiente de la ANEP y con carácter terciario, mas no universitario. Entre estas, se pretende la formación de un *profesional* de la educación.

Comencemos considerando, en general, la valoración que realiza Vaz Ferreira sobre el profesor, la que puede afirmarse que es bastante infortunada. Coincide con Nietzsche en que la naturaleza del docente, así como la del expositor o crítico, es tal, que forzosamente es “un mal necesario” (T.XX: 229), por ser este intermediario entre la creación de grandes espíritus y aquellos que reciben la obra, inevitablemente reducida. Empequeñece las ideas y pide demasiado para él mismo: interés, admiración, dinero...

El profesor, el intermediario, es un mal necesario y, por consiguiente, la actitud a tomar no es condenarlo ni eliminarlo sino sentirlo como tal mal y procurar reducirlo al grado en que es verdaderamente necesario (T.XX: 229).

Frente a esta situación, digamos, límite, pareciera que lo que resta es aceptarlo y –tal vez desde su formación– lograr que él se conciba de este modo.

En lo que respecta al maestro de educación primaria, Vaz Ferreira se dirige a él en sus conferencias, como a un colaborador que, por el lugar que tiene en el sistema, posee una labor fundamental y complementaria a la suya, que es la del teórico. Pero estos colaboradores no se han hecho conscientes de su valía y son presentados por él mismo como tipos humanos sometidos a la autoridad (de la teoría, al menos), con una autoestima profesional bastante sumergida, a los que por ello, procura estimular.

Noté que había en ellos (y no he necesitado un solo momento salvar excepciones, ni expresamente el notorio concepto, tan elevado, que tengo de nuestro cuerpo enseñante como clase) cierta tendencia a subordinarse demasiado a las teorías. Claro que nunca hubiera llegado, yo precisamente, a pedirles que se olvidaran las teorías: las teorías son necesarias, indispensables, y el entusiasmo por ellas integra mi característica mental; pero es que faltaba un poco el contrapeso, el control soberano de la experiencia, y a lo que tendí siempre fue a devolver a los maestros esa confianza en su propia experiencia, a incitarlos a comprobar por la observación de la realidad, la verdad teórica discutible de las doctrinas (T. XVII: 209).

¿Es este un problema del magisterio de hoy? ¿La tendencia general del magisterio es la disciplina que cumple acríticamente las directivas?

En la obra de Vaz Ferreira está presente la infravaloración del docente, muy especialmente del profesor de educación

media. Esta no se ha superado y constituye una problemática que la sociedad no termina de resolver, y genera conflictos que dañan la interna del sistema educativo y las relaciones con otras dimensiones sociales.

Dice Vaz Ferreira que en el magisterio no se da el hecho de tener individuos de orden inferior dado que la inmensa mayoría son mujeres y como estas, en términos generales, no tenían posibilidad de estudiar otras carreras, las mentes más notables y brillantes de la sociedad se encuentran entre las maestras. Pero esto no ocurre entre los profesores de educación media, ya que no es masivamente femenino el profesorado y además, es visto como un “medio camino”: parece que aquel que no pudo o no tuvo suficiente voluntad para hacer una carrera de orden superior, se dedica a la enseñanza de alguna asignatura.

Estas calificaciones vazferreireanas y seguramente representativas del sentir de toda una clase que deseaba para sus hijos varones otros títulos, no ha tenido grandes cambios. Hoy se continúa sin poder ver la especificidad del trabajo docente. Se sigue pensando que el que no llega a su meta profesional, se dedica a ser profesor, desconociéndose que ser profesor es también una meta profesional. Por otra parte, desde que las mujeres han conquistado la posibilidad de realizar casi las mismas carreras que los varones, ha caído también el magisterio en el mismo prejuicio.

Las apreciaciones de Vaz Ferreira recogen el sentir de un grupo social de élite en su época. Sin embargo, en la actualidad no solo se ha mantenido esa idea, sino que se ha expandido a otros estratos sociales. Es un problema para la educación del país hoy, y las interpretaciones de filósofo son una interesante fuente para disparar una verdadera discusión sobre el tema que permita visualizar salidas.

¿Cuál es la especificidad del trabajo docente? Nos inclinamos a pensar que el docente es aquel que conociendo lo más profundamente posible los saberes propios de su disciplina, es capaz –y quiere hacerlo– de actualizar en los estudiantes la voluntad de saber. El docente debe ser un profesional en activar el deseo de saber, potencial y natural del ser humano. Y de saber para vivir una existencia humana digna. Desde esta concepción es que tiene sentido hablar de reconocimiento de la ignorancia, de aprendizaje significativo y de emancipación subjetiva.

En el marco de las transformaciones proyectadas para la formación docente en el siglo XXI, parece haber acuerdo en que no se puede reducir la tarea a la docencia directa de aula. Si bien ello es el quehacer fundamental que lo define, necesita enriquecerse con la investigación en educación. Cuando Vaz Ferreira se dirigía a los maestros, lo hacía confiando en que la teoría pedagógica debía ser completada de hecho con los aportes empíricos del aula, por lo que desde la cátedra estimuló al maestro para la investigación de las prácticas educativas. Esta idea no está lejos de la investigación-acción; práctica que se estimula a los docentes a realizar actualmente. Definida por Carr y Kemmis como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”, citado por García de Ceretto y Giacobbe (2009), las cuales agregan:

Así la Investigación-Acción encara la relación entre teoría y práctica, entre reflexión y acción; su efectividad radica en generar conocimiento y a la vez usar ese conocimiento. El trabajo se construye inserto en la realidad; a la cual no se intenta simplificar, sino tratarla en toda

su complejidad; comprometiéndose con ella, no pretendiendo ser objetivo. Pero no es un proceso de transformación de las prácticas individuales, sino *un proceso de cambio social que se emprende colectivamente*(p. 75).

Vaz Ferreira no es el caso de un crítico de las estructuras con planteos radicalmente revolucionarios. Está claro que es un pensador “crítico” en la medida que cuestiona y busca los límites de aquello que es su objeto de reflexión, es decir, crítico en un sentido más kantiano. Parados desde ese lugar, se reafirma el calificativo de “reformista” del orden establecido, al que pretende mejorar.

De todas formas, y aunque se trate de una “reforma”, las propuestas relativas al aprendizaje de los docentes por medio de la empiria pedagógica son una línea de acción que merece la atención. En esta dimensión se incluye la relación teoría-práctica tan evocada actualmente por ser definitoria en la formación de los futuros docentes. La propuesta de Vaz Ferreira de escuelas *experimentales* en las que se ponen en práctica nuevas metodologías no está superada sino que constituye una posibilidad actual para pensar en escuelas cual prudentes “laboratorios” pedagógicos con serias evaluaciones continuas.

La investigación en general, no limitada a cuestiones de enseñanza, es altamente estimada por el filósofo. En su proyecto para la creación del Instituto de Educación Superior, dentro de las instituciones especiales que lo conformarían, se encuentra aquella “que tiene por objeto enseñar a investigar”, además “la creación de un fondo, de *un rubro del presupuesto para la adquisición de aparatos, utilaje especial que alguien necesite para hacer alguna investigación o estudio que se juzguen serios*” (T. XIII: 138).

Con el mismo sentido estimulador de la investigación propone una “escala progresiva de sueldos para el profesorado de las facultades y sus preparatorios (...) basada, en parte, en los méritos contraídos en la misma enseñanza, y, en parte, en investigación y producción” (T.XIII: 144).

La formación docente pretende dirigirse, actualmente, hacia una estructura que incluya la investigación. Creemos acertada esta transformación largamente reclamada.

¿Cómo evaluar?

A lo largo de sus obras y conferencias Vaz Ferreira va planteando diversos niveles de dificultades que son intrínsecas a la evaluación.

El tratamiento crítico de Vaz Ferreira sobre todo procedimiento evaluativo es realizado desde la advertencia de la *falsa precisión*. El docente, como cualquier ser humano no filósofo y, más precisamente, el no filósofo vazferreireano, prefiere la seguridad, lo simple, lo medible, a sus opuestos; es por ello que se encuentra cómodo en la precisión, aunque sea falsa.

Las modalidades de evaluaciones más frecuentes son meras mediciones de lo que no puede ser medido. Los docentes en las pruebas (*test*) reducen lo evaluado a ciertas categorías, a las que adjudican puntajes, luego suman y restan obteniendo así una calificación. Esto es así, ya se trate de un examen como del resultado del trabajo de un alumno en un curso. No se considera el tipo de acierto ni el tipo de error. Un alumno puede decir lo correcto porque es un buen memorizador o porque lo comprende; un estudiante puede equivocarse de una manera muy inteligente o muy

poco inteligente; un resultado final puede verse afectado por las veces que un estudiante faltaba a clase porque no había estudiado mientras que otro, que prefería asistir para aprender, lleva los puntos en contra. En suma, los errores poseen distinta naturaleza, no deberían tener el mismo peso en la evaluación. Los números *escamotean la realidad* (T.XII:46), “la mayor parte de la realidad escapa a las reglas de tal género” (T. IV: 129). Vaz Ferreira recuerda que interpela a un docente de este modo:

¿Cómo puede usted, le decía, reducir a números la conducta, la aplicación, la inteligencia, la memoria, todo, en una palabra, lo que puede tener o no tener, demostrar o no demostrar, un estudiante? ¿Cómo traduciría usted en números, por ejemplo, la diferencia entre un estudiante inteligente, pero poco aplicado, y un estudiante más aplicado pero menos inteligente? ¿Qué convención se podrá establecer para numerar todo eso? (T. IV: 129).

Tampoco circunscribe la responsabilidad al docente, sino fundamentalmente a las *Autoridades* que se satisfacen “con la falsa precisión del sistema que imponen” (T. IV:136). El espíritu de este sistema, que incentiva la evaluación mal entendida, se encuentra desde el reducido espacio real en una libreta para anotar evaluaciones, hasta el prestigio que adquiere una mesa examinadora por la cantidad de estudiantes que reprueba.

Aconsejaba llevar un cuaderno “anotando la verdad de los hechos”, esto es, describiendo lo que había realizado cada estudiante, lo que indicaría que hay una evaluación posible, al menos más justa por reflejar mejor la realidad particular de los alumnos. Y “como regla generalísima, la conversación directa y simpática con los sujetos será mucho más eficaz que las pruebas escritas” (T.XII:46).

Es pertinente tener en cuenta que Vaz Ferreira comprende que ninguna enseñanza hará que los estudiantes conserven todos aquellos contenidos que le fueron transmitidos, sino más bien, lo que es razonable esperar de una buena enseñanza –sobre todo de la Secundaria– es que logre desarrollar una capacidad general compuesta por “aptitudes y hábitos de estudio, trabajo, reflexión y experimentación”, así como la retención de algunos conocimientos y la capacidad de advertir en qué momentos es preciso recurrir a ellos y poder hacerlo (T. XIV: 42).

En *Deber de cultura en los estudiantes* responsabiliza estas prácticas de evaluación de ser una de las principales causas de la mala actitud de los estudiantes hacia el propio estudio. Se convierten en angustiados salvadores de pruebas.

Esos procedimientos, sean exámenes propiamente dichos, o realícese en cualquier otra forma de las usuales tienden, unos en mayor, otros en menor grado, a producir un efecto estrechante, y hasta, desde cierto punto de vista, y por paradójal que esto les parezca por el momento, también inmoral (T.III:22).

Quienes están sometidos a este tipo de regímenes fiscalizadores estudian “para mostrar que saben” y practican el aprendizaje memorístico –que no transforma hacia el interior sino que se saca para afuera exhibiéndolo–. Además, van desarrollando estrategias para salvar los exámenes, que aunque pequeñas, como averiguar cuáles son los temas más preguntados, no son a su juicio, morales, o lo son como lo es matar en la guerra.

Vaz Ferreira introduce en el nivel de la enseñanza secundaria la exoneración de los exámenes.

Coherentemente con estas ideas es que sienta el principio que “debería haber programas *para el examen* y programas (o, en su defecto, instrucciones generales) *para la enseñanza* de cada materia” (T.I:116). Los planes para una u otra instancia deberían ser diferentes; el elaborado para el examen, lo más reducido y concreto posible, tendría como fin asegurar un mínimo de *competencia*; los de clase, *programas didácticos*: los que incluirían especialmente “*instrucciones* relativas a la manera de enseñar” (T.I: 129).

Dado su labor en todos los niveles de la educación uruguaya, Vaz Ferreira se pronuncia sobre la evaluación para cada uno de ellos.

Es relevante recordar que concibe la educación *primaria* como el núcleo mínimo que todo individuo debe recibir, enseñanza integral y general. Entiende “que cada uno saque en la Escuela todo lo que pueda, aun cuando por incapacidad personal o por otras circunstancias, no pudiera llegar a cierto *mínimum* que en este caso es deseable, pero que no debe imponerse” (T. XVI: 16).

Tiene sentido, entonces, que considere que la evaluación solo indique la repetición de un niño cuando el pasaje de grado perjudique al propio niño o dañe a los compañeros.

En la comprensión de la educación secundaria como ampliación de la primaria, el medio que permite asegurar cierta cultura general en los jóvenes (por lo cual debe ser atractiva), sostiene que el mejor modo evaluativo es el juicio que el docente elabora a partir de la observación del proceso del curso; también lo es en el nivel de segundo ciclo.

Se entiende por educación secundaria “*una ampliación de esa enseñanza integral* que, en un momento dado, en una sociedad dada, no se considera indispensable, forzoso, que

tenga cada ser humano; pero que se considera *deseable que tengan muchos: los más que sea posible*” (T. XIV: 24). Dentro de este nivel educativo existen dos ciclos: “El primero sería un ciclo de enseñanza secundaria propiamente dicha, esto es: no de preparación profesional (...) (T.XIII:111). El segundo ciclo, general y común (no especializado según orientaciones ni puesto al servicio de ciertas futuras profesiones) sino “*preparatorio en un sentido más amplio, y por consiguiente general y cultural*” (T.XIII:111).

Vaz Ferreira considera que son dos los fines de este tramo educativo, el primero es el que consiste en darle al joven conocimientos (lo más completos, profundos y extensos que sea posible), y el segundo, excitar su curiosidad y deseo de saber: “función de fermento, excitante, estimulante, sugestiva, para elevar, para superiorizar y para abrir las almas” (T.XIV:65). Este último en general está ausente.

Cuando Vaz Ferreira piensa en los planes para la educación secundaria, propone el modo de pensarlos desde los conocimientos necesarios para el joven, es decir, no organizar los planes curriculares por asignaturas sino por saberes imprescindibles. Pero dada la ventaja del orden que establecen las “materias” y el peso de la tradición que tienen a su favor, defiende la idea de incluir asignaturas enteras y agregar otros conocimientos que no estén presentes en ninguno de esos conjuntos. La observación fundamental en relación con el contenido, tanto del primer nivel de secundaria como del segundo, es el “evitar, prescindir completamente de las dos absurdas –aunque vulgarizadas– falsas oposiciones que se presentan sobre enseñanza secundaria: la oposición entre “humanistas y científicos”, y la oposición entre “teóricos y prácticos” (T.XIII:111). Cualquier plan que se incline demasiado por una perspectiva reduciendo entonces a la otra, es, y solo por esto, malo.

Luego de la educación secundaria, Vaz Ferreira ubica el nivel de las “enseñanzas especiales”, las que incluirían estudios superiores, profesionales y también las formaciones técnicas. En este último nivel se profundiza la *especialización*. En el nivel superior ubica la preparación para las carreras profesionales y luego, la más alta, la que no se realiza por un fin profesional: “la especialización del filósofo, del hombre de ciencia o del artista” (T.XIV:25). Esta se relaciona con la investigación y la producción sin un fin “estrecho e inmediatamente utilitario” (T.XIII: 130).

En relación con las carreras profesionales, el examen es necesario porque es responsabilidad del Estado constatar los conocimientos por los que certificará a quienes ejercerán profesiones de esa clase, y el examen es un modo adecuado para hacerlo. Sin embargo, en la segunda, los exámenes deberían estructurarse de un modo distinto, como lo son defensas de tesis y producciones intelectuales. Pero en el nivel de Formación Docente (“escuelas normales”), como se otorga un título de capacidad que acredita un saber, Vaz Ferreira se inclina por recomendar un sistema mixto de calificación, juicios de los docentes y exámenes.

Con respecto a los *concursos*, opina que son injustos por múltiples factores subjetivos que entran en juego y no tienen relación directa con el mérito o demérito del concursante, pero al menos poseen un beneficio y es que los que son verdaderamente malos son eliminados.

Tomando algunas de las ideas de Vaz Ferreira sobre la evaluación, o quizá sea mejor decir evaluaciones, hay mucho que discutir en el presente. La posibilidad de una exoneración total a nivel de enseñanza secundaria y terciaria es un tema que requiere ser considerado. Dentro de la última, es interesante la propuesta de elaboración de dos programas distintos, uno para el curso y otro para la instancia del exa-

men, así como el criterio para decidir qué tipo de carreras requieren examen obligatorio, y cuáles no.

Sobre la evaluación formativa, siguen siendo de interés los aportes de Vaz Ferreira: una evaluación integrada al proceso, con mayores instancias orales y una valoración atenta al error. El error no es una categoría sin más, sino compleja y diversa. El valor del error en el aprendizaje es un punto relevante en la actual discusión pedagógica.

Y siempre, subyaciendo a cualquiera de estos puntos, la centralidad de la idea vazferreireana sobre evaluación impone en la conciencia de cada docente que esta es apenas una aproximación simplificada y falsamente precisa de la realidad, que requiere revisarse y enriquecerse con modalidades más apropiadas a cada tramo educativo. También sobre la evaluación, pero ahora, relativa a políticas educativas, se extraen las palabras de Drews, que en el estudio sobre Nietzsche en Vaz Ferreira y a propósito de su interés primario sobre enseñar a pensar por sobre otros aprendizajes, realiza una afirmación que evidencia la contemporaneidad de la problemática.

En todo caso este hábito de prepararse solo para triunfar en los exámenes produce artificialización y superficialización de la cultura, resultado, eso sí, de las políticas educativas que tienen como fin la productividad, la rentabilidad sobre la formación genuina del estudiante (2016: 110).

El examen u otras modalidades evaluativas son elementos a poner en discusión en el marco de los fines propuestos por las actuales políticas educativas.

¿Entonces, para qué es la educación?

Carlos Vaz Ferreira, hombre de su tiempo, sujeto situado —o al modo de presentarlo de Acosta— pensador radical (2010), diseña un modo de educación con base en una idea de hombre y tendiendo a un cierto “estado de espíritu” que consistía en el fin último de la educación. El para qué estaba claro.

Es un pensar superior al “desarraigado” en la medida que implica “el ejercicio de una razón que por su vinculación con el mundo de la vida a través de sus raíces afectivas y prácticas, se orienta según el *criterio de las necesidades, el que le permite identificar efectivos problemas y discernir eventuales soluciones*” (p. 100).

Claps (1978) entiende el estado de espíritu vazferreireano como una noción compleja en la que se integran sentimientos, razón, ideas, voluntad, imaginación; y que es actitud, y en ocasiones ideología. Claps recoge, como elementos esenciales del referido estado de espíritu, el modo libre de pensar y sentir, y la *sinceridad*. Esta última, en tanto autoconciencia, es “el único absoluto que puede alcanzar el hombre” (p. 22), porque: “Si bien se mantiene el ideal de ser un espíritu verdadero, en la imposibilidad de alcanzar siempre la verdad —en muchos casos, al menos— la sinceridad viene a sustituirla. No la verdad, sino las que creemos verdades” (pp. 22-23). Por esto, para Claps, Vaz Ferreira estuvo abocado a educar, para crear en los jóvenes, fundamentalmente, el estado de espíritu adecuado que les enseñe a pensar/sentir mejor, para conocer/actuar mejor.

¿Para qué educar, según Vaz Ferreira? Para ser mejores: escépticos de tendencia, críticos y autocríticos, respetuosos,

tolerantes, libres de elegir y actuar. Para comprender que no son muchas las certezas que pueden tenerse, que el lenguaje es altamente insuficiente para expresar el pensamiento y aprehender la realidad, y que cada elección moral sacrifica otras posibilidades que también son buenas. La educación debe estar orientada a hacer descubrir esta condición humana. En suma, la educación conduce al estado de espíritu apropiado, que es incómodo por conflictivo y doliente pero es lo humano por excelencia.

¿Para qué educar hoy? El sujeto ideal al que se tiende tal vez no sea el mismo. Se mantiene en el proyecto de educación nacional la aspiración al sujeto crítico que logre autónomamente diseñar sus trayectos de formación y su propia vida, pero si la centralidad en los planes la van teniendo cada vez más, las TIC como valor en sí, se reducen los contenidos humanistas y se apunta a un *saber hacer* por sobre un saber-disfrutar del pensar, discutir y autoconocerse en la relación con los otros, entonces se va sospechando una respuesta contundente y clara, la que tal vez no quiera escucharse o aceptarse. Es así que vuelve la pregunta del sentido de la educación. Que no termine de molestar nunca.

Bibliografía

Acosta, Y. (2010) *Pensamiento uruguayo. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.

Claps, M. (1978) *Prólogo de Lógica viva y Moral para intelectuales*. Caracas: Editorial Ayacucho.

Croce, A. (2008). *Contextos*. La vocación filosófico-pedagógica de Carlos Vaz Ferreira a la luz de una lógica viva y

una moral viva, n°9, Segunda época, (pp.37-53). Montevideo: Publicación de AFU.

Drews, P. (2016) *Nietzsche en Uruguay, 1900-1920. José Enrique Rodó, Carlos Reyles y Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: CSIC- UDELAR, bibliotecaplural.

García de Ceretto, J y Giacobbe. S, (2009) *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Santiago, G. (2012) *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

Vaz Ferreira, C. (1963) de la edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O del Uruguay:

Tomo I *Ideas y observaciones*.

Tomo III *Moral para intelectuales*.

Tomo IV *Lógica viva*.

Tomo XII *Algunas conferencias sobre temas científicos, artísticos y sociales. 2da. parte*.

Tomo XIII *Sobre la enseñanza en nuestro país*.

Tomo XIV *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 1*

Tomo XVI *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 3*

Tomo XVII *Estudios pedagógicos*.

Tomo XX *Inéditos*.

Mag. Ana Duboué

Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo. Magíster en Ciencias Humanas, opción Filosofía contemporánea (FHCE, Universidad de la República).

Actualmente es Profa. de Filosofía en el Liceo de Sauce 2 (CES) y Profa. de Teoría del Conocimiento y Epistemología en el Instituto de San Ramón e IPA (CFE).

DECONSTRUYENDO SUPUESTOS Y CONSTRUYENDO ALTERNATIVAS

María Laura Biassini Ferreira
Jeniffer Soledad Núñez Fioritti
Tomás Miguel Prado Pertusatti

Introducción

¿Por qué preguntarnos para qué es la educación? ¿Desde qué implicancias partimos al preguntar *para qué es*? ¿Qué entendemos por educación al momento de construir una respuesta? En este trabajo ponemos sobre la mesa la pregunta *¿para qué es la educación?* repreguntándola. Para ello, analizamos algunos de los supuestos que conforman la propia pregunta. Deconstruimos la interrogante respecto al sentido o finalidad de la educación y respecto al ser que la pregunta le asigna.

Establecido este marco, examinamos algunas resistencias en torno al lugar que asignamos al otro en el diálogo, particularmente en las aulas de Educación Media. Planteamos luego algunas propuestas como posibles alternativas a los problemas identificados, esto es, como respuesta concreta y abierta a la pregunta articuladora, reconstruida ahora a la luz de lo planteado como un aporte que desearía entrar en diálogo con otros para complejizarse en sus consideraciones.

Para dar los primeros pasos en este recorrido entendemos necesario delimitar alguno de los conceptos articuladores de la propuesta que compartiremos como posible respuesta a la pregunta central y, desde esta conceptualización, esbozar algunas de las posibles tensiones conceptuales que se suscitan.

Comprendemos *para qué* educar en vistas a posibilitar el acontecimiento de la “*experiencia*” de sentido, experiencia entendida aquí como “aquello que nos pasa o nos acontece, o nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (Larrosa, 2003, p. 168). Es esta *experiencia*, vivible más que definible, y propia de la singularidad de cada sujeto, aquello que aprendemos en tanto *nos damos cuenta*, porque lo conectamos enteramente con nosotros, porque, trastocando nuestros saberes, “lo elaboramos desde el punto de vista de la pasión” (Larrosa, 2006, p. 53).

Esta es experiencia de conocimiento-con-sentido cuyos alcances trascienden el aula, tocan el sentir y pensar de *mi* persona y acaban dejando risibles los resultados numéricos, porque solo la experiencia de sentido funda y se funda en la vitalidad del ser humano crítico, y en tanto crítico capaz de discernir, separar, decidir juzgando, discriminando, distinguiendo, es decir, distanciándose de lo que se le enfrenta para analizarlo con criterio y verlo más allá de lo aparente. Se trata de una experiencia que nos va haciendo cada vez más dispuestos a asumir la aventura de cambiarnos, de transformarnos y transformar la propia circunstancia.

Para esto nos focalizamos en la necesidad de una reconstitución de la alteridad, esto es, del valor del otro en tanto otro; necesidad que no compete a espacios exclusivos destinados a *educar en valores*, sino al espacio de cada asignatura. Consideramos que la problematización colectiva podría acercar este acontecimiento de aquella *experiencia* que cada vez nos sucede con menos frecuencia, y en ello permitir la superación de la individualidad para valorar la dimensión gnoseológica, ética y política del *nosotros* de la alteridad, un *nosotros* que se ha vuelto muy difuso y hasta inconcebible dentro de la educación en general.

Ahora bien, si la experiencia es lo que *me pasa* en mi singularidad, entonces ¿cómo hablar a la vez de construir verdaderamente un *nosotros*? ¿Es posible? La *experiencia* enmarcada en un curso, en cuanto *me pasa* me ocurre gracias a ese estar con los otros, otros (docente, compañeros) que a la luz de aquello de lo que me di cuenta no son ya una cantidad de individuos agrupados para una clase sino un colectivo con identidad, un *nosotros* con sentido para mí porque con el pensar de todos (semejante u opuesto al mío) me pienso y repienso y se me habilita así aquella *experiencia*. La experiencia, entonces, es tal si me pasa con otros y de este modo el nosotros es una proyección de un yo porque en ellos proyecto mi yo. Sin esta proyección no hay un nosotros, el nosotros de la alteridad de la experiencia es un plural de la singularidad que ha dejado de sernos individual.

Para plantearnos como educadores este horizonte, es preciso exigirnos en un gesto de interrupción que lleve a detenernos y revisar nuestros presentes educativos delimitándolos desde una lectura de lo que sentimos y notamos en nuestras prácticas. El punto de partida para una propuesta de la diferencia y no de la repetición, como señala Deleuze, pasa por el análisis de lo fortuito, de la vivencia ante aquello inesperado que como docentes periódicamente nos provoca, nos desorienta en nuestros saberes y exige por ello enfocar nuestra atención. Asumimos entonces que “(...) el punto de partida, la sensibilidad en el encuentro con lo que fuerza a sentir, no supone ninguna afinidad ni predestinación. Por el contrario, lo fortuito o la contingencia del encuentro, garantiza la necesidad de lo que fuerza a pensar”. (Deleuze, 2002, p. 224).

Necesitamos pararnos a considerar lo que hoy está siendo objeto de nuestras vivencias como docentes, como estudiantes, porque sabemos que el educador siente y, más de

una vez, sufre lo que le pasa en sus prácticas educativas. Ahora bien, reconocemos que muchas veces las incertidumbres y contradicciones inquietas y problemáticas que lo acompañan, tan potentes para generar nuevos pensares y originales intervenciones, se ahogan frente a ese “tiempo urgente y negligente caracterizado por las formas que ha asumido el trabajo en las últimas décadas, ese trabajo que exige que seamos útiles, pragmáticos y provechosos y que hagamos todo rápido, sin pausas, desenfrenadamente” (Skliar, 2017, p. 28).

No podemos desconocer que somos muy pocos los que nos seguimos preguntando los para qué. Hacerlo implica volver a poner en nosotros la responsabilidad del cuestionamiento constante. Como ya lo hemos señalado, es responsabilidad moral, profesional, individual y colectiva de los docentes seguir cuestionando los para qué que guían nuestras prácticas. Limber Santos reconoce la necesidad de volver una y otra vez a las preguntas pedagógicas que alguna vez nos han interpelado: “¿Qué instituciones educativas queremos?, ¿qué ser humano formar?, ¿para qué sociedad?... ¿para qué futuro?” (Santos, 2006). En general, una especie de *mala fe* en términos de Sartre, hace que nos escudemos diciendo “no puedo con todo”, “no puedo hacer nada frente a esta situación”, evitando de este modo pensar lo que realmente merece ser pensado.

Tanto la deconstrucción de la pregunta inicial, que a continuación desarrollaremos, como su posterior reconstrucción, exponen al sistema educativo en sus grietas y nos exponen a nosotros mismos en estas tensiones pedagógico-políticas con las que estamos involucrados en nuestras prácticas, tensiones que afloran todavía más en cuanto nos desafiamos a repensar para qué es la educación.

Deconstrucción

i - Algunos supuestos y consideraciones iniciales

Preguntar por el *para qué* nos conduce a pensar una dimensión de temporalidad, implica tender la mirada hacia adelante, un adelantarse del pensamiento, enfocar la atención hacia lo que aún no es, pero que podría llegar a ser, desde lo que está siendo y lo que se está haciendo. Implica buscar posibilidades, buscar una finalidad entre los posibles que ya han sido pensados y los posibles aún no pensados, esto es, aquellos posibles impensables hasta ahora.

En su *Libro de los abrazos*, Galeano nos cuenta los entretrejos y alcances de toda esta temporalidad histórica que nos contiene y de la que no estamos exentos de reducir a un mero presentismo:

Si el pasado no tiene nada que decir al presente, la historia puede quedarse dormida, sin molestar, en el ropero donde el sistema guarda sus viejos disfraces. (...) Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan. Ese lugar es mañana. (1993, p.101).

Si lo primero al preguntar por el *para qué* implica ese mirar hacia adelante, quien mira no puede ser ciego al sitio desde el que está mirando, en otras palabras, se trata de buscar para *mañana* una finalidad que no se desentienda de nuestro hoy y de nuestro ayer. Una finalidad futura para lo que hemos emprendido en nuestro presente que, a su vez, es un presente histórico, un presente con pasado, porque somos pueblos con biografía cuya educación debe tener en cuenta su historia. Preguntar por el *para qué* exige aunar la

realidad que tenemos hoy con lo que ha sido, hacia lo que podría ser.

Por tal razón, pensar este para qué parte (o debería partir) de considerar el presente, un presente inevitablemente histórico, con un suelo y un pasado capaz de decirnos aquello que queremos rescatar y aquello que queremos evitar. La circunstancia en la que se genera la pregunta y la proposición condiciona la viabilidad de la finalidad. Si partimos desde estas situaciones preliminares, la finalidad deja de correr el riesgo de ser ciega y vacía respecto a cuanto le antecede, para volverse finalidad con memoria, finalidad enraizada y cuidadosa, no precipitada ni desentendida de su circunstancia actual e histórica.

Lo que cabe ahora pensar es la operatividad del para qué respecto a las condiciones de la circunstancia actual desde la que aquel se establece: ¿para qué pensaremos el para qué? (en este caso el para qué de educar). En esta pregunta se juega la tensión entre lo instituido y lo instituyente, o mejor aún, entre las prácticas institucionales que *son*, esto es, que tradicionalmente se ejecutan en las instituciones, y las prácticas que vienen queriendo emerger desde fuera o de entre las grietas que naturalmente presentan aquellas primeras. En otro sentido, las alternativas pueden versar entre una finalidad que hace a la conservación de las condiciones circunstanciales del presente (el mismo que ordena y habilita la situación actual de la educación), o una finalidad que persiga su transformación.

En la apuesta por esta última concebimos la institución escolar en tanto “un instrumento de reproducción de las relaciones de producción y necesariamente también reproducción de la dominación y explotación (...) de ahí su carácter segregador y marginador” (Saviani, 1983, p.26), y asumimos, lejos de un determinismo reproductivista, una

perspectiva anclada en la resistencia que persigue la superación y transformación de aquellas condiciones dominantes instituidas que vienen a oprimir las relaciones con los otros, con nosotros mismos y con la realidad.

Percibimos, sentimos y nos preguntamos si de optar por este posicionamiento, como docentes insertos en este sistema educativo ya instituido, no estaríamos cayendo en una paradoja de pretender un cambio sobre el mismo sistema que nos contiene y habilita el espacio. Pero recordamos tres ideas-fuerzas que hacen a nuestro caballo de Troya: aquella del maestro Soler cuando comparte su convicción de que desde dentro del sistema “siempre es posible aprovechar para bien la estrecha brecha que el poder olvidó taponar” (2003, p. 16); aquella idea tajante y seductora que declara Freire ante quienes prefieren no asumir el riesgo de cambiar algo en la educación diciéndoles “esta es la mejor manera que tú tienes de no hacer nada (...) porque en cualquier momento, si existo, me arriesgo”, (IMDEC, 2000); y, finalmente, aquella palabra de Galeano, que hace eco con nuestra propia experiencia, cuando impulsa a la resistencia porque “el sistema nos vacía la memoria, o nos llena la memoria de basura, y así nos enseña a repetir la historia en lugar de hacerla” (1993, p. 90).

Por ello, en estas líneas asumimos la segunda de las alternativas basándonos en esa singular experiencia del aula y su realidad sociopolítica, la que nos declara que el docente es un convencido de la posibilidad y necesidad de un cambio, de una creativa y colectiva transformación de cómo están hoy las cosas. Y es esta su lucha permanente entre el repetir y el crear una diferencia.

En este punto es que nos cuestionamos ¿sirve en cierto sentido que en algunas pocas asignaturas o encuentros suceda algo que marque esta diferencia? ¿Qué alcances llega a

tener? Algunos estudiantes nos han expresado *vos el único que nos escucha, vos la única profe que nos trata de igual a igual, las clases no son tan aburridas*. ¿Es esto realmente aprovecharse de las grietas? ¿Esto es transformación o simplemente son nuevos matices que lejos están de transformar algo? ¿En qué medida, a corto o largo plazo, nuestras prácticas realizan aquella alternativa que habíamos asumido?

Revisar e identificar por cuál de las opciones tendemos a inclinarnos en nuestro quehacer implica ir configurando de modo crítico la educación que hoy queremos (como estudiantes, como familias, como docentes, como equipos de gestión, como gobierno), sumándole el cuidado de hacerlo en un espacio abierto a la pluralidad de las visiones implicadas (seguramente diversas, cercanas o distantes de encontrarse, descentrarse y matizarse, pero siempre necesarias en la búsqueda de un fin co-construido y nunca impuesto).

El hecho de que “la educación como tal no tiene fines, solo las personas, los padres y maestros, etc., tienen fines (...) y consiguientemente sus propósitos son indefinidamente variados” (Dewey, 1998, pp. 97-98) nos remite a darnos ese tiempo y espacio compartidos de escucha honesta y abierta. Se trata de poner en común los distintos fines que nos impulsan como actores de la educación, la realidad y la historia de la que partimos, los medios con que contamos, la cualidad de las relaciones entre sus protagonistas y los espacios de acción dentro y fuera de las aulas. Por ende, es entrar en un reduccionismo pensar el *para qué* sin pensar el *por qué*, el *desde qué condiciones*, el *cómo*, el *con quiénes* se hace la educación.

Cerletti y Kohan sostienen que en materia educativa tienden a prevalecer determinados *para qué* y no otros. Estos *para qué* que se vuelven *socialmente reconocidos*, valorados tanto por los propios estudiantes, por los profesionales y técnicos, como por las familias, están lejos de guardar un

vínculo aséptico o inocente con la circunstancia social. Inevitablemente conllevan un posicionamiento ante los factores económico-políticos que constituyen la educación y, lo más sugerente, se establecen a sí mismos en tanto empañan la probabilidad de pensar su oposición, la diferencia, y con ella la posibilidad de un auténtico diálogo democrático (nos estamos refiriendo a un pensamiento de vía única y totalizador al que más adelante haremos referencia):

(...) En estos tiempos, los “para qué” están pensados casi exclusivamente bajo el prisma de la utilidad inmediata o de la productividad mercantil y el beneficio económico. Esta grosera utilidad regula los “para qué”, que deben ser medibles, cuantificables y, sobre todo, re-dituables. (...) En este marco, las escuelas trabajan predominantemente para que puedan satisfacerse mejor los “para qué” socialmente reconocidos; en otras palabras, para que quienes pasan por sus aulas puedan insertarse “mejor” en la sociedad y sus leyes de mercado. Para que “sepan elegir” lo que, en verdad, ya ha sido elegido para ellos, para que sean más eficaces en producir y consumir, actuando bajo estrategias que perfeccionen o mejoren las condiciones de un sistema que se ha extendido a casi todos los rincones de la vida. (Cerletti y Kohan, 1996, p. 113).

¿Es viable una educación que no promueva la *inserción social* de las nuevas generaciones? ¿Cae en un sinsentido pensar una educación más allá de esta *inserción* de corte laboral y conservador? ¿Cómo entendemos entonces la educación que se vive en las escuelas técnicas donde el estudiante ve a sus docentes, a las asignaturas y las evaluaciones, a sus compañeros e incluso al tiempo, en función del trabajo que honestamente se esfuerza por alcanzar? ¿Esto es inválido acaso?

Observamos que nuestra realidad como docentes en referencia a los fines que asumimos, experimenta distintas disyuntivas en tanto relativizamos las finalidades que buscamos dependiendo de los subsistemas en los que nos movemos.

Aun así, lo desafiante está en trastocar el criterio de la utilidad inmediata con el que nos mantenemos familiarizados para considerar el valor de otras opciones, de otros horizontes. “No importa cuántas opciones nos den —afirma con convicción Willy, un joven de cuarto año de liceo— si no hacemos algo siempre estaremos dominados por quien impuso esas opciones”. Las palabras de Willy vienen a la par de Cerletti y Kohan. Proponemos pensar *los para quéés socialmente* no reconocidos; un para qué educativo que no niegue las tensiones que docentes y estudiantes compartimos en un aula y en un centro educativo, y que nos afirme en un espacio de recrearnos juntos, en la horizontalidad de un colectivo (Willy, en efecto, visualiza esa dimensión plural cuando dice: si no “*hacemos*” algo...).

Buscamos, pues, un para qué que construya la novedad de la diferencia antes que la normalidad de lo esperable y de la inserción no creativa, aunque esto nos implique, como docentes o como centro educativo, la incertidumbre inicial de ruptura con el estar al cubierto bajo los lenguajes de los discursos oficializados y, particularmente, bajo los *para qué* social y asertóricamente afirmados en estos discursos.

En la base de la educación que persigue esta finalidad funcional a lo ya instituido se presupone que las actuales condiciones socio-educativas deben mantenerse y, por tanto, en ellas deben “*insertarse*” las nuevas generaciones. Cuando se mantienen estos supuestos, el centro educativo no promueve la construcción colectiva del para qué entre sus docentes, por el contrario, prefiere darlo prefijado presentando un discurso reiterativamente crítico, levantando de modo ecléctico con-

sonancias conceptuales entre las más opuestas perspectivas pedagógicas. Se trata de un verbalismo que niega lo que en realidad se hace dentro y fuera de las aulas mientras transcurre el año lectivo. Santos Guerra advierte sobre los fines oficiales que enmascaran los *para qué* a los que en realidad se sirve:

La institución escolar no es una organización inocente, no es una organización neutral. Su misma configuración, su estructura y su funcionamiento están regidos por una doble moral que se oculta bajo la superficie amable de las apariencias o la hipócrita manifestación oficialista de sus fines e intenciones. La perversidad de las instituciones está por encima de las intenciones concretas y particulares de los profesionales que trabajan en ella. (Santos Guerra, 2015, pp. 75-76).

Esta incompatibilidad entre discurso y realidad (a nuestro entender más consciente que inconsciente) denuncia el deber de autorrevisarnos ante las posibles disonancias entre los fines que decimos perseguir y el sentido de aquello que efectivamente hacemos. Quizás seguimos siendo demasiado complacientes con nuestro hacer y nos cuesta agrietar con criticidad nuestras prácticas. Pero creemos que es posible hacerlo y por ello el *currículum oculto*, del que “no se suele hablar en las declaraciones de fines y objetivos del profesorado” (Santos Guerra, 2015, p. 75), puede ir develándose como acción propositiva y transformativa ante el peso de lo instituido.

Cuando el educador persigue este cambio comienza necesariamente por asumir “el futuro como problema y no como inexorabilidad” (Freire, 2004, p. 35). Si el futuro, en el que ubicamos los fines de la educación, es un problema, entonces tenemos habilitado el espacio para actuar sobre la

convicción ontológica de que “el mundo no es. El mundo está siendo” (Freire, 2004, p. 35). Por tanto, la educación tampoco soporta el quietismo de tener un *ser*, de estancarse en un *es* normalizado, sino que condice con el mundo humano en el movimiento vivo de un *estar siendo*. Por este estar siendo de la educación nos asumimos responsables de reconstruirla juntos ya que “la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables (...) en un mundo de opción, de decisión” (2004, p. 26) contra la ideología fatalista que articula el discurso liberal-posmoderno que con aires de normalidad se nos filtra:

Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?” o “el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo” expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, solo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia (...) esta ideología nos niega y humilla como gente. (Freire, 2004, p. 10).

El mundo y la práctica educativa no deberían caer en la ingenuidad de un estatismo que cultiva espectadores a los que no les queda más sitio que *insertarse* pasivamente en lo dado. En tanto parte de un mundo que *está-siendo* en sus posibilidades de transformación, les da a sus actores el protagonismo inevitablemente responsable de saber que está en sus manos la transformación de la circunstancia desde un *nosotros* en tanto comunidades capaces de dialogar democráticamente con las diferencias que se tienen.

Desde estas consideraciones se requieren, en principio, dos instancias para la concreción de esta finalidad: la reconstitución del valor de la alteridad y la capacidad de detenerse

en el pensar dialógico, en sus tensiones y búsquedas, el detenerse que pone observación sobre su circunstancia, que pone escucha, tiempo y silencio, y que por tales medios hace a la *experiencia* de sentido, a que *nos pase* lo que en última instancia no puede preverse completamente. No es extraño pensar que ambas condiciones (el rescate del valor del otro y del detenimiento) estén siendo dos marcadas dificultades (por no decir ausencias) de la sociedad actual, respectivamente en su individualismo narcisista –tomando del ángulo analítico de Lipovestky (2000, p. 12)– y en su vorágine errática y líquida –desde el estudio de Bauman (2007, p. 37)–. Trataremos ambas cuestiones en el siguiente apartado.

ii - Problemas en torno al otro y a la experiencia

Al pensar el para qué de la educación de hoy en día surge, como ya lo planteamos, una visión utilitarista, que encuentra a la educación sierva de un sistema capitalista, y la ubica como un eslabón más de la cadena de la productividad mercantil, en la que las personas son vistas como medios para generar capital, y pierden su condición de ser. Dentro del sistema educativo escuchamos muchas veces a docentes y directores plantear a los estudiantes el discurso *si no estudian no van a ser nadie*. Esta frase que también es usada por los padres de los estudiantes, encierra, en términos de Dussel y Guillot, la estricta división de la *totalidad* y la *periferia*. Los autores realizan un análisis de los términos *totalidad* y *periferia* presentes desde la filosofía presocrática griega en la que acaba legitimándose un modo de *ser* (un “pensamiento de vía única” diría Heidegger) que niega, excluye y luego pretende incluir en su ser cuanto no condice con lo que instituye. Lo plantean de la siguiente manera:

Heráclito, en esto idénticamente que Parménides, dijo: “Todo es uno”. Este “uno” es lo fundamental, porque esta unidad es el mismo “todo”, es decir, que “lo uno es todo” y este “todo” va a indicar la “categoría” que vamos a denominar “totalidad”. Uno es todo, es decir, la totalidad es única; es irrebasable. Parménides dijo: “El ser es, el no ser no es”. Si todo es uno, lo que está “fuera” de la Totalidad no-es, y queda por ello formando parte de la periferia; por ello si el ser es uno, es la Totalidad. (1975, p. 15).

Existe un discurso de la totalidad, el discurso hegemónico, que está instaurado y que define el sentido de la realidad. Este discurso de la totalidad podría leerse a la luz de una lógica parmenídea, desde la cual el ser es, y el no ser no es. Desde este principio lógico se define lo que es real, y se plantea quién *es* y quién *no es* dentro de los límites de la sociedad y, en consecuencia, del sistema educativo.

Se ejerce de este modo cierta presión social que parte de un condicionamiento solapado a nivel de los presupuestos ideológicos que desde jóvenes hemos ido manejando y que, obviamente, como estudiantes mantenemos y perseguimos respecto a *ser* o *no ser alguien* según estudiemos o no lo hagamos.

Estudiar *para ser...* implica que todavía no se es, y se es solo si se han adquirido las competencias y capacidades predeterminadas para el alcance de una finalidad. Esta no es otra que vivir en el sistema social actual, conservándolo; es este sistema el que está construido por la totalidad, encargada de incluir en sí a la persona que satisfaga los requisitos que *hay* que tener para ser; y el aprendizaje de estas competencias y capacidades con las que supuestamente debe contarse se da en el ámbito educativo.

Ahora bien, a través de esta lectura sobre la función de la educación nos encontramos con el problema de la alteridad, de la otredad. Cuando se diferencia y define quién es alguien y quién no es alguien, se está atribuyendo existencia a una parte y anulando o negando la existencia de la otra, matándola. En las salas de profesores y en las mismas aulas, los docentes no pocas veces generamos esta clasificación cuando tachamos de *incapaz* a un estudiante y de *inteligentes* a otros. En esta diferenciación, ideada desde un criterio excluyente y determinista, reproducimos la separación de la totalidad y la periferia, ubicando al *inteligente* dentro de la totalidad y al *incapaz* fuera de ella. En esta periferia se encuentra la población excluida, negada, anulada por la totalidad; se encuentra el otro que inevitablemente nos interpela una y otra vez en las aulas, y obliga a docentes, adscriptos y directores a buscar estrategias para *incluirlo*, mediante recompensas o castigos disciplinarios que permitan que se adapte a la totalidad.

De forma periódica, y en vistas a esta *inclusión*, en los centros educativos se constituyen espacios exclusivos para *fundar los valores de los que carecen los jóvenes*, mediante jornadas que propician el compañerismo, la solidaridad, la empatía, y ante esto cabe preguntarnos ¿por qué es necesario fijar un espacio y un tiempo determinados para pensar sobre los valores que deben aprender los jóvenes? ¿Acaso las asignaturas no deberían tener como uno de sus fines la enseñanza de un hacer reflexivo como ser humano?

En realidad, si lo pensamos más detenidamente, sí se enseñan valores dentro de las aulas, en las distintas asignaturas del currículum: se trata de aquellos valores que se mantienen íntimamente ligados a la lógica totalitaria del mercado. Su presencia la constatamos a diario en el aula. En la práctica, particularmente en la evaluación, acabamos, de un modo u otro, por enseñar la competencia, el individualismo, la bús-

queda de acceder a la superioridad, de sobrepasar y adelantar al otro. Solamente entendemos cuán fuerte están constituyendo todos estos valores a las comprensiones del mundo cuando nos hemos propuesto ir en una dirección pedagógica contraria a aquella *socialmente reconocida*. Y sugerentemente, son los valores dominantes que se encuentran en el extremo opuesto a aquellos preconizados a nivel de los discursos institucionalizados.

Esta tensión que se da en el escenario cotidiano de nuestras aulas es identificada principalmente por el estudiante, que aprende muy bien a decir lo que queremos oír los docentes, el discurso políticamente correcto, pero que en su accionar no hace más que reproducir la lógica de la totalidad. Rousseau instruía cómo debía alcanzarse esta reproducción bajo el modo de una dominación encubierta:

Dejad que el niño crea que es él el que decide siempre, aunque deba ser el maestro quien siempre decida realmente. No hay más perfecta forma de dominio que aquella que parece respetar la libertad. (...) Sin duda alguna, siempre debería ese niño poder hacer lo que quiera; pero debería querer hacer solamente lo que vosotros queréis que haga. No debería dar un paso que no haya sido previsto por vosotros. No debería abrir la boca sin que vosotros supierais de antemano qué es lo que va a decir. (1981, p. 221).

Podemos reconocer e identificar las dificultades a las que nos enfrentamos los docentes cuando perseguimos para nuestras clases objetivos basados en la construcción colectiva, en la propuesta de ir constituyendo una comunidad de indagación, en una enseñanza basada en la horizontalidad. Abrir este espacio supone enfrentarse al sistema que se nos ha adelantado y ha instruido discretamente al otro para defender

las estructuras que cómodamente lo contienen; supone pues, arriesgarse a encontrar de parte del otro la actitud de no querer aceptar la invitación a repensarse y a ser provocado en las ideas que sostienen sus deseos, sus valores y sus certezas. Dejarse agrietar, dejarnos agrietar en nuestras ingenuidades y faltas de fundamentos, es un ejercicio por el que caemos en la cuenta de que la educación está *metiéndose* con mi vida (valga la expresión) al punto de poder transformarme, y esto es insoportable para algunos jóvenes, como también para algunos colegas y para nosotros mismos muchas veces. Cuando ocurre esto la respuesta a la pregunta por el qué hacer no se nos descubre fácilmente. Entendemos que hay factores dominantes de tipo ideológico que dificultan la apertura del otro, no para que acabe pensando como nosotros sino para que se encuentre dispuesto a ese ejercicio de salida y toma de distancia de su propio pensar para leerlo y evaluarlo desde otra óptica.

Estas dificultades se visualizan principalmente en el ejercicio de una escucha atenta, traducible en la valoración del otro como alguien diferente que me puede ayudar a pensar más allá de lo que he podido considerar, en el pensar por sí mismo que solo se logra dar en relación con los otros. Esto está íntimamente ligado a cómo concebimos los vínculos humanos en nuestras prácticas cotidianas. Se manifiesta en las aulas aquello que se ve afuera de ellas: cierta resistencia para pensar con el otro, una negación de permitir que entre a mi mundo otro diferente. En este sentido podemos ver que las relaciones que se establecen ya entre los estudiantes tienden a estar basadas en la utilidad, en ver al otro como un medio para alcanzar un determinado fin.

Cuando vemos al otro como un medio a la luz de su función, ese otro deja de ser un ser para convertirse en un ente más que nos rodea y que, por tanto, podemos sin de-

masiado cuidado usar para tal o cual finalidad. Los vínculos muchas veces se gestan en esta concepción de cosificación del ser humano. Dussel y Guillot nos ilustran y permiten repensar esta cuestión:

(...) El rostro del Otro, el rostro de cualquier hombre es algo que nos deja y nos da siempre qué pensar. Ustedes habrán observado muchas veces la cabeza de un caballo. Se habrán fijado en sus ojos, ¿han notado que, aunque tiene ojos, sus ojos no tienen “detrás”? Es como una paradoja, porque cuando uno ve el ojo de alguien, de otra persona, cuando lo mira, puede que lo vea como ojo, pero puede ocurrir también que lo vea como un ojo que, a su vez, lo mira a uno y, entonces, uno está allí en el va y viene: ve y es visto. Y bien, eso es justamente el hecho de que el rostro de alguien no es meramente una cosa, sino que es algo muy distinto en su estatuto real y que pone en cuestión la totalidad de lo que nos acontece. (1975, p. 113).

Cuando habitamos el mundo de la totalidad nos reducimos a meros entes y nos vinculamos desde allí. El docente es docente de un estudiante, y ambos deben tener bien clara su *función* para que el sistema *funcione*. De este modo se despersonifica al otro, *nos* despersonificamos. La atención del docente y del estudiante pasa a centrarse en la calificación numérica que habilita a aprobar pero no a aprender y a experimentar la asignatura. Acabamos transformándonos estrictamente en la función que llevamos a cabo dentro del sistema. Desde esta realidad es poco probable que nos podamos mirar verdaderamente a los ojos, como plantea Dussel, que podamos vivir ese “ver y ser vistos”. Sin esto, es imposible un verdadero encuentro en el que el otro me importe como otro, en el que podamos construir la intersubjetividad que conduce al arribo de la experiencia de sentido.

Cabe preguntarnos entonces: ¿Para qué educamos cuando en el aula no logramos ver ni ser vistos? ¿Para qué educamos cuando no hay encuentro y solo totalidad? ¿Es posible que se genere un encuentro real con la otredad cuando solo se mira al otro al ras de la funcionalidad? ¿Por qué no cuestionarnos estas prácticas *socialmente reconocidas* y dar un paso más? Toca ahora pensar qué posibles herramientas pueden sernos de ayuda para esto.

Reconstrucción; propuestas abiertas

En la reconstrucción que pasamos a realizar ahora sobre la pregunta inicial, proponemos pensar el para qué de la educación desde un modo particular de hacer educación. En este se conjuga el análisis que hemos recorrido a través de los apartados anteriores donde la alteridad viene a estar constituida como diferencia y oportunidad para repensarnos crítica y dialógicamente asumiendo su realidad y valor más allá de la totalidad de los discursos y prácticas prescritas por el currículo oculto dominante. Desde aquí implicamos el acontecimiento de la *experiencia* y, en consecuencia, la delimitación de para qué queremos educar.

Con tal fin, una posible alternativa nos viene dada por la construcción de cursos en torno a un hilo conductor problemático. Cuando decimos problemático lo oponemos a temático y lo traducimos como un enfoque que busca elaborar un problema como obstáculo y opacidad que aguijonea haciéndonos sentir involucrados en él, capaz de convocar al otro porque atraviesa realidades humanas que, como señala Larrosa, “nos pasan”, “nos afectan”, y merecen ser repensadas desde su provocación al pensamiento. Esto no significa que no se conceptualicen los contenidos específicos en torno al problema, sino que sobre ellos se analizan

los límites de las afirmaciones, los supuestos y factores que están implicados, las consecuencias que se derivan, las preguntas que se abren.

Introducirse en esta línea demanda un modo distinto de pensar los programas de las asignaturas, estructurados las más de las veces de un modo estrictamente temático donde un contenido sigue a otro, todos enseñados lineal y fragmentadamente desde la claridad del Saber alcanzado y no desde la opacidad de las búsquedas que lo generaron y que articulan los saberes entre sí.

Probablemente, si lo pensamos, esta *tematización* de los saberes se corresponde con la metodología que hemos recibido desde pequeños en nuestro paso por las aulas y posteriormente en la formación docente.

Más allá de las dificultades que implique repensar el cómo de nuestras prácticas educativas no podemos dejar de hacerlo sin negar la propia problematicidad de la vida humana y del devenir de los saberes científicos, artísticos, filosóficos. No avanzamos ni aprendemos de modo significativo si no es luego de haber vivido un problema que nos afecta y del que podemos auténticamente dar cuenta a nivel del discurso. En este sentido, Soler sugiere repensar la línea metodológica que exponen tradicionalmente los programas:

Mientras el listado de conocimientos prescritos por los currículos convencionales está organizado por materias, “temas”, puntos específicos de tratamiento casi siempre fragmentario, la relación que precede está constituida fundamentalmente por “problemas”, por situaciones más bien polémicas cuando no conflictivas, que se presentan fuera de las aulas pero de las cuales los alumnos tienen información de diferente origen y calidad. Ante ellas, la educación básica muchas veces opta

por un silencio que priva a los educandos de la oportunidad de informarse adecuadamente, expresar sus opiniones, debatirlas en un clima de diálogo y de respeto mutuo. (p. 28).

En el proceso de pensar para qué educamos necesitamos identificar y asumir de una vez la realidad problemática en la que estamos. Precisamente, Brenifier apuesta por “reivindicar el concepto de problema”: “¡No hay ningún problema!, ¡Yo no tengo ningún problema!: el orgullo o la excesiva preocupación por nuestra tranquilidad nos obligan a renegar de la idea misma de problema” (2005, p. 15).

Encontramos aquí todo un desafío en el aula porque (al igual de lo que la cultura del individualismo busca hacer de nosotros) queremos estar tranquilos y cómodos, insertados en la totalidad. El problema viene a denunciar lo que no está claro ni es justo en mi vida y en mi mundo. El problema rompe la fría distancia entre el aula y mi vida. Identificar el problema vitaliza el aula y, como complejiza mi realidad, mi biografía y mi presente, me abre y habilita a la necesidad de pensarla y pensarla con el otro, para juntos investigar respuestas posibles y enfrentarnos a nuevas preguntas. Por tanto, son los problemas que nos agujijonean (y no los temas que clarifican y simplifican lo real) los que vienen a ser los nudos cuya invitación a desatarlos entran en el inicio de la construcción del *para qué* de la educación.

De este modo el problema no busca tanto interesar o entretener al estudiante como sí invitar a pensar a una persona, a pensar-se, a pensar-nos juntos en nuestro mundo, en su realidad actual y en sus posibilidades concretas de transformación. He aquí uno de los *para qué* que socialmente no ha sido suficientemente considerado o, de anunciarse en los discursos, se mantiene alejado de su concreción.

Para la progresión de esta propuesta en particular el primer foco de atención pasa a tenerlo la pregunta, la pregunta abierta, la pregunta de indagación que hace ruptura con lo que se ha normalizado y lleva a pensar más allá de lo pensado en la totalidad. Para qué preguntar si no para cambiarnos, para qué educar si no es para ir generando y desarrollando la vitalidad que trae consigo un preguntar auténtico, siempre joven y totalmente humano.

Esta pregunta que sabe buscar lo impensado todavía es competencia de todos en el aula: la plantea el docente a los estudiantes tanto como éstos se la formulan a él y entre ellos. Cuando la preocupación de la educación se coloca tan solo en las respuestas ya dadas por otros se anula ese matiz constituyente del para qué en cuyo horizonte siempre hay algo a lo que aún no se ha llegado en su valor transformador y no, algo que ya sabemos en su valor conservador. Cuando la preocupación de la educación se coloca exclusivamente en las respuestas estamos borrando con el puño lo que escribimos en los proyectos de centro preconizando una *educación integral y participativa*. Freire y Faúndez en su amena conversación sobre la pedagogía articulada por la pregunta, denuncian el poder que las respuestas ejercen en nuestras prácticas docentes. A ellos les dejamos la palabra:

Antonio: -Para dimensionar, digamos, esta burocratización de la pregunta, es suficiente tener a la vista tan sólo los textos que se someten. Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta. En este sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son antes respuestas que preguntas. (...) Insisto en que la educación, en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse (...) El camino más fácil es, jus-

tamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada. (...) Según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta. Comienza por que lo tú Paulo, llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

Paulo: -Exacto. Estoy de acuerdo contigo totalmente. Es esto que llamo “castración de la curiosidad”. Lo que está sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda ¡el educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado algo! (1986, pp. 3-6).

Lo anterior conduce a considerar las respuestas dentro de una atenta perspectiva abierta que buscará relativizar las afirmaciones que se tengan acriticamente por cerradas y absolutas. Implica a su vez, para el docente, tomar el tiempo para detenerse a pensar honestamente con sus estudiantes, a estudiar junto con ellos; implica el valor de agrietar los textos, los contenidos, las teorías. Implica el valor para ir educando en el ejercicio de *estar* repensándose siempre en los saberes y dudas que sobrevienen, y no para ir estancando al otro en el reposo del *ser* representado por el Saber acabado de la totalidad que se supone tener.

Por esto, implica para ambos (docente y estudiantes) dejarse agrietar frente al otro, frente a los otros, descentrarse de lo que creemos, sabiendo que de esta exposición (de este ponerse-fuera de los alcances de sus claridades serenas y seguras) se manifiesta la vida misma en el salón de clases. Acerca de este punto refiere Recalcati:

Los verdaderos maestros no son los que nos han llenado la cabeza con un saber preconstituido y, por lo tan-

to, ya muerto, sino los que han practicado en él algunos agujeros para contribuir a suscitar un nuevo deseo de conocer. Son los que hacen nacer preguntas sin ofrecer respuestas prefabricadas. (2016, pp. 93-139).

El elemento de la pregunta, la habilidad del aprender a preguntar y, más que nada, del disfrutar del preguntar, hace a la recursividad y no a la linealidad de un curso, re-habilitan la búsqueda problemática. Larrosa plantea con sutiles expresiones esta actitud que proponemos si queremos una educación caracterizada por buscar preguntando, respondiendo y re-preguntando:

(...) No seas nunca de tal forma que no pudieras ser también de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia. Y no le preguntes quién eres al que sabe la respuesta, ni siquiera a esa parte de ti mismo que sabe la respuesta, porque la respuesta podría matar la intensidad de la pregunta y lo que tiembla en esa intensidad. Sé tú mismo la pregunta. (2000, p. 43).

El curso que se construye en base a un problema, en cuanto comienza a tener respuestas en sentido hipotético y permite por ello abrir nuevas preguntas, no avanza sin detenerse y regresar a lo que ya se ha pensado. El curso acentúa así su historia, se historiza; el curso entra en consonancia con aquella finalidad-con-memoria de la que hablamos en un principio. Vuelve a considerar las preguntas y respuestas abordadas, ahora desde las nuevas respuestas que se han encontrado y sigue tendiendo la búsqueda hacia suelos desconocidos.

Este avanzar deteniéndose, dándonos el tiempo en lo encontrado y pensado con los estudiantes, en lo inesperado

que ha ampliado lo que sabíamos y nos ha puesto a pensar con ellos, la mayoría de las veces no condice con los fines y urgencias que, como ya lo hemos indicado, mantenemos en el *correr* del año lectivo. Como compara Brenifier, en ese impulso por no dejar sin abordar lo que el Saber de la totalidad indica que debe conocerse, nos terminamos pareciendo “*a esos turistas que pretenden `ver` diez países en seis días; se `verá` `todo` el temario sin `ver` en realidad prácticamente nada.*” (2015, p. 85).

La apuesta aquí pasa por enfrentarnos a la ansiedad y al esfuerzo de experimentar la salida de un “*modelo extensivo*” en el que “*la voluntad de verlo y agotarlo todo tiende a ocultar `todo aquello` que no se encuentra en el campo de lo que `hay que ver`*” y el arribo en un “*modelo intensivo*” en el que “*lo decisivo no es la materia que `hay que ver`, sino cómo esta va a ser vista*” (Brenifier, 2005, p. 85).

Una vez más, el curso adquiere la estética de asemejarse a la vida humana que, lejos de avanzar veloz y linealmente sin memoria, va poco a poco guardando consigo las experiencias de sentido, aquello de lo que nos *dimos cuenta*, porque “aprender es darse cuenta” (Skliar, 2017, p. 152); es así un espacio capaz de relativizar los resultados de la evaluación pues no sabemos bajo qué modos y con qué intensidades aquello de lo que *nos dimos cuenta* resignificará nuestra vida:

(...) Por más que durante toda la vida nos hayan hablado de la importancia del amor, de la trascendencia de la lectura, de la relevancia de la política, aprendemos solo en ese instante en que nos damos cuenta en nosotros mismos, sí, de cada cosa y de todo ello. (...) No vernos forzados a aprender por otras razones o por otros lenguajes impropios, que nos obligan a darnos cuenta pero sin nuestra presencia: un aprendizaje sin nuestro

cuerpo, sin nuestra biografía, es una fórmula vacía, seca. (Skliar, 2017, pp. 151-152)

Invitamos a este *darnos cuenta*, a reaprender como docentes, como directores, como estudiantes, como familias, ese aventurarnos en un diálogo con los otros, un diálogo problemático con las cuestiones vitales que nos impelen a pensar y donde el valor de la otredad implica la posibilidad de distanciarme de mis pensamientos enquistados para revisarlos con criticidad. Específicamente en el marco de un curso, la invitación pasa por reaprender el diálogo con los autores, con las teorías, donde estos se vuelven una voz más con la que pensar preguntando y no solamente *la* palabra ya dicha que hay que aprender. Proponemos para pensar la posibilidad de una educación caracterizada en disponer el espacio áulico *para* la consecución de aquella *experiencia*, lo que la vuelve una propuesta difícilmente cuantificable en términos de resultados precisos y a corto plazo.

Los contenidos, nuestra circunstancia y nosotros desde nuestras vivencias son tres dimensiones que deberían articularse bajo la forma de una problemática dialógica si queremos una educación que transforme con criticidad democrática las condiciones actuales del siglo XXI, en el cuidado de hacer memoria de nuestra historia y en la responsabilidad de deconstruir y reconstruir nuestra realidad valiéndonos de aquellas *grietas* de poder de las que hablábamos al comienzo.

Empezar por asumir, desnudar, reflexionar y actuar sobre las tensiones con las que nos encontramos en nuestras prácticas es un modo honesto y viable de repensar la educación que queremos.

Referencias

BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

BRENIFIER, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Idea.

CERLETTI, A. y KOHAN, W. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

DELEUZE, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*, Madrid: Morata.

DUSSEL, E. y GUILLOT, D. (1975). *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*. Buenos Aires: Bonum.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogía del Oprimido*. Sao Pablo: Paz e Terra.

FRIERE, P. y FAÚNDEZ, A. (1986). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GALEANO, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

IMDEC A.C., (2000). *Paulo Freire: Constructor de sueños*. Textos del video realizado por el IMDEC, México, para la Cátedra Paulo Freire, ITESO, febrero 2000. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4

LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LARROSA, J. (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. “Una lengua para la conversación”, en MAASCHELEIN, J. y

SIMONS, M. (2006). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.

LIPOVETSKY, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

ROUSSEAU, J. (1981). *Emilio o La Educación*. Madrid: Biblioteca Edaf.

SANTOS GUERRA, M. (2015). *Ideas en acción. Ejercicios para la enseñanza y el desarrollo emocional*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

SANTOS, L. (Agosto de 2006). “Volver a las preguntas pedagógicas: Entrevista a Limber Santos”. *Hemisferio Izquierdo*. Montevideo. Recuperado de <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/Volver-a-las-preguntas-pedag%C3%B3gicas-entrevista-a-Limber-Santos>

SAVIANI, D. (1983). “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, II, 3, 7-29.

SKLIAR, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc – Perfiles.

SOLER, M. (Agosto de 2003) “Reflexiones generales sobre la Educación y sus tensiones”. En *Revista Quehacer educativo – Surco*, s/d, 5-32.

VAZ FERREIRA, C. (1963). *Lógica viva*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

María Laura Biassini Ferreira

Profesora de Filosofía de Enseñanza Media Superior, egresada del CeRP del Litoral (Salto). Ha integrado el Núcleo Salto de la Red Uruguaya para Filosofar con Niños. Coautora de publicaciones referentes al campo filosófico y pedagógico-didáctico.

Actualmente se desempeña como docente de Filosofía en liceos públicos y en la Escuela y Liceo Crandon Salto.

Jeniffer Soledad Núñez Fioritti

Profesora de Filosofía de Enseñanza Media Superior, egresada del CeRP del Litoral (Salto). Ha integrado un grupo interdisciplinario que trabaja en educación no formal en ámbito de encierro. Coautora de publicaciones referentes al campo filosófico y pedagógico-didáctico. Ha realizado diversos cursos sobre filosofías latinoamericanas.

Actualmente se desempeña como docente de Filosofía en liceos públicos, en la Escuela y Liceo Crandon Salto y en Centro de Rehabilitación de Paysandú.

Tomás Miguel Prado Pertusatti

Profesor de Filosofía de Enseñanza Media Superior, egresado del CeRP del Litoral (Salto). Ha integrado el Núcleo Salto de la Red Uruguaya para Filosofar con Niños. Magíster en Educación por Universidad Internacional Iberoamericana. Magíster en Educación con especialidad en Formación del Profesorado por Universidad Europea del Atlántico. Autor y coautor de diversas ponencias y publicaciones referentes al campo filosófico y pedagógico-didáctico.

Actualmente se desempeña como docente de Filosofía en liceos públicos y en la Escuela y Liceo Crandon Salto.

