

II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación

en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato

“Crisis, resistencias y utopías en la educación”



12, 13 y 14 de abril de 2021



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Helena Modzelewski, Gianela Turnes,
Begoña Ojeda, José Mignone (eds.)

Helena Modzelewski
Gianela Turnes
Begoña Ojeda
José Mignone (eds.)

Crisis, resistencias y utopías en la educación

II Jornadas de Investigación
del Instituto de Educación
en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Edición al cuidado del equipo de la
Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República.

Diseño de portada sobre imagen del afiche de las jornadas. Autora: Chiara Miranda Turnes.

© Helena Modzelewski, Gianela Turnes, Begoña Ojeda, José Mignone, 2022
© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2022

Uruguay 1695 esquina Magallanes
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-1989-8

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
LA MAÑANA DEL PRIMER DÍA	21
EJE 5 MESA 1	
Subjetividad e inserción laboral en algunos egresados	23
Prácticas docentes con personas mayores: desafíos y resistencias.....	34
Inesperado e impensado..., pero creativo y valioso.	44
Narrativas reflexivas como mirada pedagógica transformadora	53
Comentarios a las ponencias. Eje 5 mesa 1.....	57
EJE 1 MESA 1	
La higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay de 1930.....	59
Ideas sobre las infancias en los discursos psi y pedagógicos en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX	64
«Sistema racional de selección de niños anormales»: una respuesta médico-educativa a la anormalidad.....	73
RELATORÍA: ENCUENTRO POR LA CINTURA CÓSMICA DEL SUR	82
EJE 5 MESA 2	
La educación como ejercicio vital y diálogo sensible, creador y transformador	84
Aportes de la <i>Bildung</i> y de la pedagogía como ciencia del espíritu	94
EJE 1 MESA 2	
Equinoterapia social: análisis desde una perspectiva educativa.....	103
Algunos aspectos del escolanovismo en Uruguay desde el discurso de Sabas Olaizola y Otto Niemann.....	112
LA TARDE DEL PRIMER DÍA	122
EJE 6 MESA 1	
La extensión como alternativa pedagógica: el caso de la educación de jóvenes y adultos	124
Construcción e interacción con los colectivos culturales comunitarios, saberes universi- tarios en extensión.....	134
Una mirada a la resistencia: el Centro Educativo Comunitario de Bella Italia.....	144
Dificultades y desafíos en torno a la perspectiva de derechos humanos:	153
EJE 1 MESA 3	
Educar para la fragilidad	164
Impacto de la emergencia sanitaria en las dinámicas institucionales de un establecimien- to de larga estadía	172
EJE 4 MESA 2	
Colonialismo intelectual: crítica de la razón académica desde una óptica marxista periférica	180
Comentarios a las ponencias. Eje 4.....	190
RELATORÍA A MESAS DE APERTURA Y SEMBLANZA: PORQUE TODO TIENE UN COMIENZO	191
Estado de gracia.....	198
LA MAÑANA DEL SEGUNDO DÍA.....	201

EJE 6 MESA 2	
Participación y conocimiento en Paulo Freire: elementos para pensar la extensión universitaria	202
EJE 1 MESA 4	
Sujetos del discurso: un estudio de caso sobre cómo es concebido el sujeto de la educación	210
Una experimentación pedagógica escolar que altera y mueve la concepción de sujeto en la educación.....	219
El papel de las miradas en la construcción del educador.....	225
RELATORÍA DE LA PRESENTACIÓN DE LIBRO DE HELENA MODZELEWSKI	234
LA TARDE DEL SEGUNDO DÍA.....	237
EJE 2	
Educação do campo en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	238
La educación en la Ley de Urgente Consideración desde algunas ideas de José Luis Rebellato.....	245
Educación y crítica a la razón utópica: Paulo Freire y José Luis Rebellato	255
EJE 1 MESA 5	
Sentidos docentes en los inicios a la formación universitaria	259
Trayectorias formativas en Facultad de Psicología: el socioanálisis en acción.....	264
El sujeto y la relación con el saber en el proceso productivo en la enseñanza artística universitaria.....	274
RELATORÍA DE LA PRESENTACIÓN DEL LIBRO <i>REPENSANDO LA PRIVACIÓN DE LIBERTAD</i>	281
RELATORÍA DE LA MESA RECEPCIÓN Y VIGENCIA DE PAULO FREIRE Y JOSÉ LUIS REBELLATO EN AMÉRICA LATINA	286
RELATORÍA DE LA PRESENTACIÓN DEL LIBRO DE ELOÍSA BORDOLI: TEJIENDO DESDE LOS CUADRADITOS DE LA PANTALLA	290
ENLACES A LOS PÓSTERES INTERACTIVOS	294
ENLACES A LOS AUDIOVISUALES DE LAS MESAS Y LAS PRESENTACIONES DE LIBROS	295
LA MAÑANA DEL TERCER DÍA.....	296
EJE 7 MESA 1	
La pregunta en la enseñanza y en la investigación universitaria.....	298
Cientificidad de la pedagogía. Pedagogía: ¿ciencia? ¿disciplina? ¿arte?.....	307
EJE 1 MESA 6	
Prácticas educativas en liceos gratuitos de gestión privada, una pedagogía de sostén ...	315
La educación y lo común. Posiciones para pensar al sujeto	325
Estrategias de focalización en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP.	331
Posiciones discursivas en torno a la libertad de enseñanza, la educación privada y el rol del Estado	342
Comentarios a las ponencias. Eje 1 de la Mesa 6.....	352
EJE 7 MESA 2	
Didáctica de literatura y acontecimiento didáctico literario: relaciones y tensiones	356
El tiempo histórico entre la enseñanza de la historia y el tiempo de formación	366
La didáctica en una encrucijada. Inspirado en la obra de José Luis Rebellato.....	375
¿Qué hace posible y qué posibilita el diálogo filosófico hoy?	381
Enseñanza y didácticas en la Universidad.	389
Comentarios a las ponencias. Eje 7 Mesas 1 y 2.....	399
EJE 3 MESA 1	
Educación de la tríada emociones-ética-ciudadanía y laicidad	402
Educación y gobierno. Derechos humanos y encrucijada de utopías	414
Laicidad: un significante en disputa.....	424

Una genealogía de la autoridad magisterial	433
Comentarios a las ponencias. Eje 3 Mesa 1.....	444
EJE 5 MESA 3	
Educadores en la frontera: profesionales en la intersección de educación y trabajo.....	447
Laboratorio audiovisual en educación: cómo incorporar el uso de la imagen en las prácticas educativas.	457
Características de los programas de educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay.....	467
La profesionalidad de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas	478
LA TARDE DEL TERCER DÍA.....	488
EJE 1 MESA 7	
Relación con el saber ante el dispositivo pedagógico de artistas en el aula. Una perspectiva para el análisis.....	490
Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019)	500
Los programas de inclusión educativa en enseñanza básica en Uruguay en el ciclo progresista.	511
EJE 3 MESA 2	
Ciudadanía y participación en la educación: tensiones en la práctica educativa	521
Comentario a la ponencia de María Noel Cordano y Jorge Camors.....	531
Educación popular: intervención artística con poemas de Benedetti en ollas populares.	533
EJE 5 MESA 4	
La reconfiguración de la identidad profesional de los formadores noveles en formación docente.	542
RELATORÍA DE LA MESA DE CIERRE.....	551
Mesa de cierre: Fallos del concurso de cuentos y fotografías, y proyección del documental.....	551
Formación docente y Universidad: historia, presente y horizontes de un vínculo tortuoso.....	554
TRANSCRIPCIÓN MESA DE DISCUSIÓN DE CIERRE: LA UNIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	559
CONVOCATORIA ARTÍSTICA.....	573

Introducción

Mucho tiempo y sorpresas históricas tuvieron lugar desde las primeras conversaciones, en 2019, sobre la realización de esta segunda edición de las jornadas, hasta el momento en que estas memorias salen a la luz. El mundo nos deparaba grandísimos asombros que no habríamos previsto, y que llevaron a que su realización se atrasara hasta abril de 2021 (en lugar de setiembre de 2020, como se había planificado) y en un formato que en otro tiempo habríamos calificado de poco amigable con el público.

Pero comencemos por el principio, con un poco de historia. Las Jornadas de Investigación del Instituto de Educación tuvieron su primera edición en 2018 y fueron concebidas como un evento bianual. Su primera coordinadora, Nilia Viscardi, fue quien imaginó la idea de este evento como una instancia académica común para todos los integrantes del instituto. Ella estaba a cargo de la coordinación del instituto en ese momento y echó en falta la posibilidad de compartir los trabajos que se estaban llevando adelante en todos los departamentos, que involucraban la Licenciatura en Educación, los posgrados y las investigaciones que atravesaban al instituto como un eje articulador de diversos trabajos.

Es así que las jornadas de 2021 siguen los pasos y la tradición de aquel primer encuentro. Hubo, sin embargo, algunas diferencias, no planificadas y muchas imperceptibles, que mostraron cómo año tras año, aporte tras aporte, la historia no puede sino reinventarse a sí misma, muy a pesar de quienes buscamos tradiciones.

Para empezar, el Comité Organizador de estas jornadas resultó espontáneamente numeroso. Helena, nombrada en 2019 como coordinadora del evento por la Comisión Directiva del instituto, extendió una invitación entre los cuatro departamentos, y así fue surgiendo un impulso contagioso que reunió al siguiente equipo: como docentes, Begoña Ojeda por el Departamento de Estudios en Docencia, Lucas D'Avenia por el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Limber Santos por el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Marina Camejo, Verónica Habiaga y Trinidad Iralde por el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, y Gianela Turnes y José Mignone como estudiantes de la licenciatura. La primera reunión tuvo lugar en noviembre de ese año.

El entusiasmo era mucho, pero en marzo de 2020 nos sorprendió la emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19 y las jornadas quedaron en suspenso. Pensábamos que quizás podrían hacerse en fecha o postergarse un par de meses. Cuando las reprogramamos para el mes de abril de 2021, dimos por sentado que todo volvería a la normalidad y aventuramos una convocatoria en modalidad presencial o virtual, de acuerdo a las posibilidades con las que se contara en el momento; no soñábamos que ese mes el país estaría atravesando la mayor crisis sanitaria

desde el comienzo de la pandemia, y todo resultó en una propuesta íntegramente virtual, segunda diferencia, esta radical, en relación con la primera edición. La necesidad de la virtualidad nos consternó un poco, aunque eso también nos sorprendería por la insospechada calidez alcanzada. Pero eso lo veremos más adelante.

Las II Jornadas se titularon «Crisis, resistencias y utopías en la educación» y fueron en homenaje a las figuras de José Luis Rebellato (1946-1999) y Paulo Freire (1921- 1997), a los 75 y 100 años de su nacimiento, respectivamente. El objetivo fue recuperar sus contribuciones al pensamiento pedagógico latinoamericano y repensar los sentidos de la educación en nuestro tiempo complejo y confuso. En ese sentido, se procuraba resignificar los aportes de la teoría crítica como posibilidad de resistencia y construcción de prácticas pedagógicas que habiliten una educación más democrática y justa.

En ese momento el instituto ya contaba con el Doctorado en Educación y también había tendido puentes con el Consejo de Formación en Educación (CFE), es así que la convocatoria fue concebida con una mirada más amplia. Se convocó a ser parte de la propuesta, enviando sus contribuciones, a estudiantes, docentes y egresados del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), tanto de la carrera de grado y del Certificado de Estudios de Formación en Docencia como de los posgrados. Asimismo, se invitó a participar a estudiantes, docentes y egresados vinculados a los programas de maestría que se articulan con el Doctorado en Educación: Enseñanza Universitaria (FHCE), Psicología y Educación (Facultad de Psicología), Educación y Extensión Rural (Facultad de Veterinaria), Educación en Química (Facultad de Química) y Educación Física (Instituto Superior de Educación Física). También a estudiantes, docentes y egresados del Consejo de Formación en Educación y a investigadores/as en general, tanto nacionales como del exterior, que se encontraban insertos en alguna de las líneas de investigación desarrolladas en el Instituto de Educación.

La fundamentación se apoyó en el siguiente supuesto: la educación es un campo extenso que trasciende la escuela y que está atravesado por la complejidad. En tanto campo político, es un lugar de disputa por los sentidos. América Latina está permanentemente sometida a procesos de reformas de la educación formal, gestadas en el descrédito a la educación pública. De manera sistemática, se producen y reproducen los discursos que dicen del deterioro de la educación en nuestros países. En paralelo, los medios de comunicación llenan sus portadas con cifras, imágenes y noticias que dicen de una educación en *crisis*. Este relato se fundamenta en un diagnóstico que sostiene que los gobiernos no han tenido la capacidad de garantizar la calidad educativa, la imposibilidad de conjugar la cantidad y la calidad alimenta la idea de un Estado ineficiente. Así, se justifica la arremetida conservadora que bajo la promesa de la calidad produce un paulatino desplazamiento de lo público en el campo de la educación formal y una radical reducción de la educación no formal. Esto es parte de un relato que estructura las reformas educativas, que se constituyen como *necesidad* de ordenar el caos. Bajo

la promesa de *una buena gestión* de los recursos estatales, se despliega un conjunto de políticas de recortes que ponen en jaque el derecho a la educación. Esto colma de sentido la sistemática y creciente alusión a la *crisis* de la educación pública. En este sentido, la idea de crisis justifica la intervención del sistema educativo formal y no formal con el fin de enfrentar los problemas de *eficiencia*, que, según el discurso reformista, enfrentan hoy los sistemas educativos latinoamericanos.

En ese sentido, las jornadas invitaban a repensar la educación, salirse de los discursos deterministas que insisten en convertir en *sentido común* una idea de la crisis de lo público. Así, poner en cuestión los relatos que han sedimentado hasta convertirse en parte de una forma de decir y de hacer en la actividad educativa en su acepción más amplia y comprensiva.

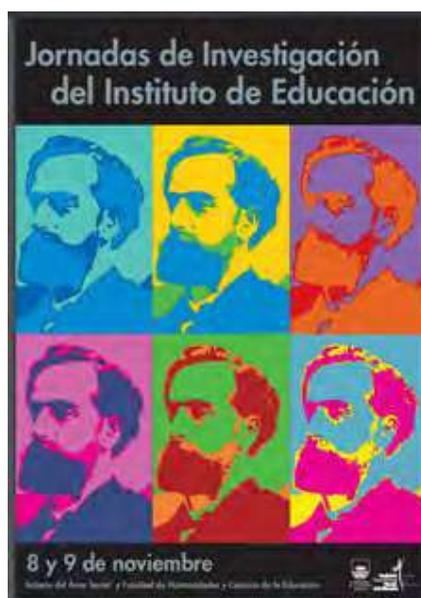
Las jornadas constaron de espacios interdisciplinarios de intercambio y reflexión sobre la educación en la actualidad, su tradición, sus desafíos desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria. En este sentido, se propuso a los participantes la presentación de trabajos en las modalidades: ponencia, taller, póster, presentación de publicación (libro, revista).

Asimismo, se organizaron mesas centrales con la presencia de invitados, dos concursos artísticos, de cuento y fotografía, y una convocatoria a estudiantes para participar en relatorías del evento, a incluir en la publicación posterior. Se recibieron trabajos enmarcados en los siete ejes temáticos siguientes:

1. *Sujetos en la educación*. Coordinadores: Eloísa Bordoli, Ana María Fernández, Marcelo Morales.
2. *Utopías y política: los presentes ajenos en tiempos de utopías totales*. Coordinadores: Gerardo Garay, Pablo Martinis, Dalton Rodríguez.
3. *Ética, derechos humanos y ciudadanía*. Coordinadoras: Andrea Díaz, Nilia Viscardi.
4. *América Latina y las dinámicas transnacionales en el campo educativo*. Coordinadores: Antonio Romano, Lucas D'Avenia.
5. *La profesionalidad desafiada ante los múltiples ámbitos y modalidades del trabajo educativo*. Coordinadores: Jorge Camors, Álvaro Silva.
6. *Extensión, Educación y Sociedad*. Coordinadoras: Marina Camejo, Paola Dogliotti.
7. *Didácticas*. Coordinadores: Limber Santos, Mariela Lembo.

Estos ejes, a diferencia de los de las I Jornadas, fueron propuestos a partir de líneas provenientes del pensamiento de las figuras inspiradoras del evento, y no a partir de líneas de investigación propias de docentes del instituto. Esto generó coordinaciones integradas por docentes de diferentes departamentos, y temáticas de abordaje interdisciplinario.

La difusión del evento pretendió ser fiel al legado de las I Jornadas, y con ese espíritu diseñamos el afiche, inspirados por el de la edición anterior, en que la imagen de José Pedro Varela aparecía repetida en diversos colores al estilo de los trabajos de Andy Warhol.



En la edición 2021, como puede apreciarse en la portada de estas memorias, fueron las imágenes de Freire y Rebellato las que se buscó manipular. Tras comparar entre el cuerpo docente la versión del afiche, supimos que habíamos errado a las intenciones del diseño gráfico inicial. Nilia y Lucas nos explicaron que, al repetir la imagen de Varela, se buscaba evocar la intención de Warhol en su serie *Muerte y desastre*: su serigrafía de las imágenes tomadas de la prensa refería a la conciencia de que, a través de la repetición, estas pierden su significado original y se convierten en un producto apto para el consumo masivo. Es así que nos invitaba a reflexionar cómo la popularidad y la multiplicación de la figura de Varela en torno a los temas de educación a lo largo de los años y atravesando diversas perspectivas y regímenes políticos parecían haber olvidado su significado original. En este caso, al tratarse de figuras contrahegemónicas como Freire y Rebellato, el efecto buscado con el afiche de 2018 parecía haberse diluido. Esta es otra de las evidencias de que, aún deseando seguir una herencia, no podemos sino intervenirla. De cualquier manera, nuestro afiche dialoga con el anterior, como una advertencia: las figuras de Freire y Rebellato pueden ser contrahegemónicas ahora, pero ¿se volverán algún día tan reiterados que ya no recordemos su mensaje original?

Aspectos organizativos y de desarrollo de las jornadas

Esta sección de la introducción incluye elementos que circularon en la difusión de las jornadas: la descripción de los ejes, que fue redactada por los coordinadores de cada uno de ellos, la convocatoria a participar y la organización del evento, en

relación con el cronograma y las actividades. Este último apartado se verá ampliado y guiará la estructura del presente documento de memorias, que incluye las ponencias de quienes accedieron a enviar sus textos para ser publicados aquí, que no fueron la totalidad de los ponentes.

Descripción de los ejes

1. Sujetos en la educación. Coordinadores: Eloísa Bordoli, Ana María Fernández, Marcelo Morales.

El eje propone colocar en debate la constitución del sujeto en la educación entendida en un sentido amplio que trasciende las fronteras de la educación formal.

Pensar acerca de las prácticas educativas implica considerar las relaciones que se establecen entre sus componentes: los sujetos que participan, los recortes culturales, las formas en que se ponen en juego y las finalidades que se plantea perseguir. Interesa a este eje reflexionar acerca de la constitución del sujeto al que van destinadas estas prácticas, el protagonismo que toma en ella y los movimientos que esta provoca, llevando a observar el rol y la posición del educador en ellas. La reflexión que proponemos puede incluir categorías como *sujeto de la educación* y *posición docente*, en relación con los saberes y discursos que componen y atraviesan nuestras prácticas educativas.

2. Utopías y política: los presentes ajenos en tiempos de utopías totales. Coordinadores: Gerardo Garay, Pablo Martinis, Dalton Rodríguez.

En el transcurso del siglo XX y en estas primeras décadas del nuevo tiempo, hemos aprendido que los intentos de concreción de las utopías, es decir, cuando las utopías se convierten en un programa político, conllevan costos muy altos; fundamentalmente, comienzan recortando libertades. Pero también sabemos que las épocas supuestamente «liberadas» de utopía exhiben escasa energía creativa y altos índices de disolución social. En sentido estricto, el pensamiento utópico trabaja únicamente en el presente absoluto y es siempre una negación radical de lo que es; su principal valor radica en «poner en tela de juicio lo existente, haciendo que el mundo real parezca extraño», según la hermosa expresión de Paul Ricoeur. Por esto, su dimensión propia, a pesar de su nombre, es el tiempo. ¿De qué modo estamos tensando la cuerda, haciendo ese ejercicio de interrogar el presente con esa actitud de «extranjero», tan propia del pensamiento crítico?

3. Ética, derechos humanos y ciudadanía. Coordinadoras: Andrea Díaz, Nilia Viscardi.

La ética puede ser comprendida como una práctica reflexiva de la libertad. Pero la libertad debería pensarse complementariamente con la igualdad y a partir de los derechos humanos, y aquí la ética se relaciona con la política. A la vez, la ética y la política requieren de una educación que forme sujetos críticos y ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado y desigual.

Se instalan varias interrogantes: ¿qué posibilidades conceptuales y estratégicas podemos pensar para desandar los caminos de la educación excluyente, fortaleciendo una pedagogía de la participación para aquellos que no tienen ni voz ni voto?, ¿qué espacios de educación transformadora se constituyen a partir de los cuerpos?, ¿qué tensiones se juegan en torno al problema de la laicidad?, ¿qué viejas y nuevas voces se alzan a la hora de pensar en una educación inclusiva?, ¿qué luchas ocasionan los cambios normativos y legales en relación con la inserción de los sujetos?, ¿qué impactos producen los procesos de educación excluyente y sin justicia social?

En definitiva: ¿cómo entender una formación humana desde un punto de vista ético-político en diferentes contextos y a partir de un enfoque de derechos o capacidades, y desde una perspectiva del cuidado de sí y de los otros?, ¿qué libertades, qué igualdades, qué educaciones, qué ciudadanos?

4. América Latina y las dinámicas transnacionales en el campo educativo. Coordinadores: Antonio Romano, Lucas D'Avenia.

América Latina y las relaciones norte/sur fueron objeto de reflexión en la obra pedagógica tanto de Rebellato como de Freire. En sus trabajos colocaron en el centro el papel político de la educación en contextos periféricos, y sus trayectorias son ejemplos del esfuerzo por pensar y actuar desde esta condición. Este eje propone discutir trabajos que, desde diferentes enfoques y objetos específicos, tematizan las dinámicas transnacionales que inciden en el campo educativo. Se espera discutir aspectos teóricos y metodológicos de investigaciones que se ocupen de los mecanismos de circulación de ideas y personas, de la actuación de instituciones de alcance transnacional o de las dinámicas de transferencia de políticas, entre otros asuntos. La discusión busca promover una reflexión sobre escalas de análisis que no se reduzcan a espacios nacionales y que sean sensibles a la comprensión de dinámicas complejas en las que inciden múltiples agentes insertos en diversos sistemas de jerarquías condicionados geográficamente.

5. La profesionalidad desafiada ante los múltiples ámbitos y modalidades del trabajo educativo. Coordinadores: Jorge Camors, Álvaro Silva.

Este eje busca analizar y discutir acerca de la conceptualización sobre la docencia. La Ley General de Educación (Uruguay, 2008) y la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020), establecen la denominación *formación en educación* en los artículos correspondientes, amplían la perspectiva de la formación académica y profesional de la educación, incluyendo a los actores actuales, «así como de otras formaciones que sean requeridas para el buen funcionamiento de la educación». El término *docente* orienta la escucha a una determinada idea del trabajo educativo sesgándolo solo hacia la enseñanza, y esta, a su vez, generalmente es concebida como la transmisión de conocimientos, es decir, un modelo tradicional, ampliamente vigente. Por nuestra parte, sostenemos que el trabajo educativo requiere diferentes tipos de conocimientos, métodos y técnicas específicas, ensayar distintos tipos de actitudes y determinados valores que hacen a la construcción de

humanidad, aludiendo a una definición de educación como una noción más amplia que enseñanza. Ubicar el trabajo educativo como objeto de nuestro análisis tiene el propósito de producir conocimiento para la formación de los diferentes perfiles que la educación necesita, en sus diversos ámbitos y modalidades, en diálogo con las múltiples circunstancias y condicionamientos que se plantean en los diferentes contextos sociales, económicos, culturales e institucionales.

6. Extensión, Educación y Sociedad. Coordinadores: Marina Camejo, Paola Dogliotti.

Este eje propone intercambiar y discutir en torno a las figuras de José Luis Rebellato y de Paulo Freire, quienes tanto han contribuido a la extensión como función universitaria. Ambos son pensadores de la práctica y ambos pueden ser concebidos como promotores de la teoría que se encarna en la práctica. Desde ellos, nociones como ética, interdisciplina y educación popular, entre otras, nos convocan a pensar los retos de la extensión, reflexión que urge una vez que la pandemia ha provocado en el semestre pasado un repliegue del territorio y en la actualidad una conquista paulatina. Entendemos que es preciso detenernos en los compromisos éticos de la extensión como práctica educativa y como práctica universitaria con un fuerte compromiso con lo social. Asimismo, entendemos que hay que fijar la discusión sobre interdisciplina en aras de promover el diálogo y consolidar experiencias que contribuyan a la producción de conocimiento entre la Universidad y los actores sociales. Convocamos a la presentación de experiencias y problematizaciones diversas de la extensión en el campo educativo, donde la integración de las tres funciones universitarias esté puesta en el centro del diálogo entre actores universitarios y la sociedad civil. Desde estos márgenes formulados es que convocamos a enviar propuestas en las siguientes líneas: reflexiones teóricas sobre la extensión en la Universidad y su diálogo con el campo educativo; la relación de las tres funciones universitarias y la problematización de la integridad; la construcción del problema de intervención en el campo educativo; el diálogo entre diversos actores sociales y universitarios en el ámbito educativo; la construcción del conocimiento en la extensión del campo educativo; experiencias de extensión en el campo educativo.

7. Didácticas. Coordinadores: Limber Santos, Mariela Lembo.

Se busca que en este eje confluyan productos académicos que den cuenta de procesos de investigación y reflexión sobre la didáctica como campo disciplinario específico, las didácticas manifestadas en diferentes espacios institucionales y niveles educativos y lo didáctico que acontece en relación con diferentes disciplinas y configuraciones áulicas. Se busca que la didáctica y lo didáctico se articulen aquí a partir de aportes teóricos, así como aquellos derivados del análisis de experiencias prácticas. En todo caso se trata de contemplar un espectro amplio que vaya desde las didácticas de la prescripción hasta los enfoques relacionados con los saberes y sus transformaciones, pasando por las diferentes agendas, enfoques y campos disciplinarios auxiliares.

Forma de participación

La presentación de los trabajos se hizo a través de un formulario en línea que estuvo disponible junto con la primera circular, donde se recogieron los datos de los futuros participantes interesados y los resúmenes de las propuestas, con vencimiento poco más de cuatro meses antes de la fecha de las jornadas. Un mes más tarde se comunicó por medio de una casilla de correo abierta especialmente para el evento (jornadas.educacion.2021@gmail.com) la aprobación de las propuestas, y se solicitaba a los participantes que dos meses más tarde (45 días antes de las jornadas) presentaran la versión definitiva de los trabajos, a saber:

- Ponencia: hasta cuatro mil palabras, página A4, Times New Roman 12, interlineado 1,5.
- Taller: descripción de contenidos, objetivos, metodología y número de participantes.
- Presentación de publicaciones: descripción del formato de la presentación, comentaristas, etcétera.
- Póster: formato PDF tamaño A1.

Casi en simultáneo con la comunicación de las aprobaciones se lanzaron los concursos de cuento y fotografía, abiertos a participantes con las mismas características que los de las demás actividades de las jornadas, y la convocatoria a estudiantes para relatorías.

La apuesta por las relatorías excedía la mera transcripción del contenido de las presentaciones y procuraba recuperar el clima en que las presentaciones tuvieron lugar, dar cuenta de las interacciones entre los participantes de los distintos espacios, revelar los procesos de discusión que hubieran acontecido, iluminar las sensaciones y preguntas generadas a partir del recorrido de cada eje. Para cumplir con esos propósitos, convocamos a estudiantes de la Licenciatura en Educación, que debían expresar sus intenciones por correo electrónico e incluir un texto en el que argumentaran su interés por participar en esta propuesta. Los textos producidos por los estudiantes en el marco de esta tarea aparecerán intercalados con las presentaciones a lo largo de la presente publicación.

Estructura, cronograma y actividades

Las actividades se distribuyeron en tres jornadas de dos turnos estandarizados, de 9.30 a 13.15 y de 16 a 17.45, en las que se desarrollaron las mesas de ponencias de los siete ejes, así como los talleres y las presentaciones de libros. Además, por cuestiones de agenda, uno de los libros se presentó a las 20 horas de la segunda jornada.

El horario de 18 a 20 horas se reservó para el desarrollo de las mesas temáticas y de apertura y cierre, según el siguiente detalle:

Día 1: Mesa de Apertura de las jornadas con la participación de la decana de la FHCE, Ana Frega, el coordinador del Instituto de Educación, Jorge Camors, y la coordinadora de las jornadas, Helena Modzelewski.

A continuación, tuvo lugar la Mesa de Semblanzas de José Luis Rebellato, a la que fueron convocadas figuras que compartieron con el homenajeado diferentes espacios vitales donde desarrolló su pensamiento y su acción. Así, recordaron a Rebellato el señor Francisco Macedo, que trabajó con él en Conaprole y en la dirigencia del sindicato de sus trabajadores, la maestra Sonia Viera, que compartiera tareas con él en el programa APEX de la Universidad de la República (Udelar), la doctora Andrea Díaz, que inició su carrera docente en la Facultad de Humanidades trabajando con Rebellato, la profesora Pilar Ubilla, con quien Rebellato desarrollara profusa actividad educativa, en particular en la Maestría en Educación Popular, y la escritora y amiga de Rebellato Teresa María Urbina, que estuvo presente y compartió su cuento dedicado al homenajeado, leído a pedido de la autora por Helena Modzelewski.

Día 2: Mesa Recepción y Vigencia de Paulo Freire y José Luis Rebellato en América Latina, para la que fueron convocados Oscar Jara, presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe y director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de Costa Rica, Ebe Lima Siqueira, investigadora de la Universidad Estadual de Goiás, Brasil, que coordina el grupo Mulheres Coralinas, experiencia de educación popular dirigida al empoderamiento y apropiación cultural de mujeres artesanas, y Federico Brugaletta, investigador de la recepción de la obra de Paulo Freire en América Latina.

Día 3: Discusión de cierre, que tuvo como tema de debate la Universidad en la educación y la educación en la Universidad. En ella participaron el prorector de Enseñanza de la Udelar, Juan Cristina, la prorectora de Investigación, Cecilia Fernández y los profesores del Instituto de Educación Nilia Viscardi y Antonio Romano. Las exposiciones estuvieron relacionadas con la situación actual de la Udelar, sus desafíos presentes y próximos, con particular atención en el futuro de la formación universitaria en educación.

Además de las actividades sincrónicas, las jornadas ofrecieron también una galería virtual de pósteres multimedia que fueron postulados y aprobados para ser visitados en la web. Asimismo, se convocó al demos a participar de dos concursos: uno de fotografía y otro literario, inspirados en el tema que da título a las jornadas y fundamentados en que la historia mínima, capturada a través de un relato o una imagen, devela aspectos solo accesibles desde una perspectiva artística. Desde esa interpretación se invitó a aportar a esa mirada cargada de emociones, participando en estos concursos que buscaron ampliar el alcance del foco de las jornadas.

Adicionalmente, y enmarcado en el objetivo de hacer una publicación posterior al evento donde se reflejara lo acontecido en los múltiples espacios de exhibición y discusión, con información sobre las ponencias, presentaciones de libros, talleres y pósteres presentados, las narraciones y fotografías premiadas en los concursos de cuento y fotografía, se convocó a estudiantes de la Licenciatura en Educación para actuar como relatores de las jornadas generando los textos que ofician como hilo conductor de esta publicación.

Las actividades de clausura de las jornadas, además de la Mesa de Cierre ya descrita, consistieron en la difusión de los fallos de los tribunales de los concursos de fotografía y de cuentos, que estuvieron integrados por la fotógrafa, diseñadora gráfica y correctora de estilo Nairí Aharonián Paraskevaídís, la fotógrafa, docente e investigadora María de los Ángeles Viera y el productor audiovisual Diego Soria, para el concurso de fotografía, y por el profesor Gerardo Garay, la escritora Teresa María Urbina y el maestro y cuentista Atilio Escuder para el concurso literario. Posteriormente, se dio lectura a los cuentos premiados.

Por último, la actividad de las jornadas se cerró con la exhibición del documental producido por la FHCE *Presencia ausente. Semblanza de José Luis Rebellato*, dirigido por Leo Salazar y apoyado por la cooperativa audiovisual Intergalactic a través de su banco de horas solidarias, que fue producto de la investigación documental de un equipo de docentes e investigadores del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación del Instituto de Educación integrado por María Vera, María Eugenia Ryan, Santiago Arias, Fabricio Andriolo, Verónica Habiaga, María Cabo y Nicolás Da Silveira, y coordinado por Antonio Romano.

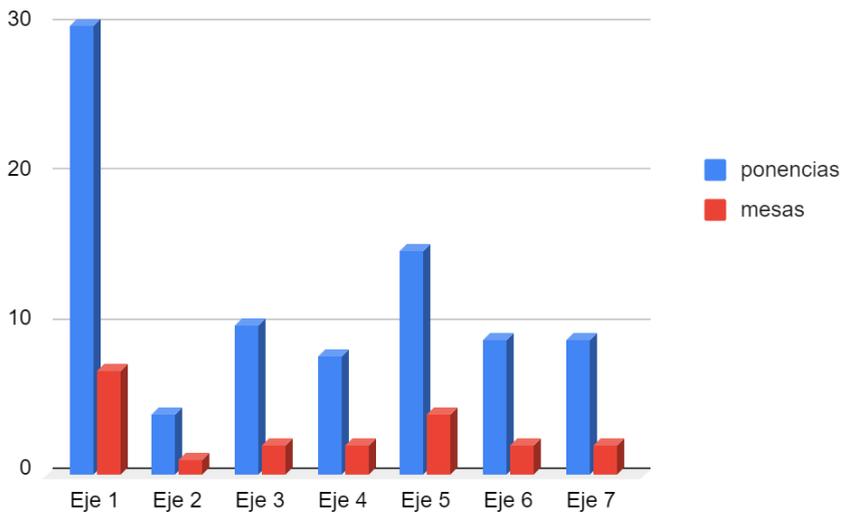
Fortalezas, desafíos y lecciones aprendidas

Además de los aspectos estrictamente organizativos y de funcionamiento de las jornadas, el Comité Organizador evaluó algunas cuestiones que merecen ser destacadas de la experiencia de su preparación y ejecución. Para su exposición, se han organizado como fortalezas, desafíos y lecciones aprendidas, aunque es posible que la asignación en una u otra categoría lleve consigo algún grado de arbitrariedad, producto del carácter multidimensional y las diversas formas en que pueden ser interpretados estos aspectos.

Fortalezas

En primer lugar y como factor de gran destaque hay que mencionar el alto nivel de participación de ponentes y de asistentes. Fueron presentadas 85 ponencias por 157 ponentes que tuvieron como interlocutores a 38 comentaristas. La participación del público como asistente a las jornadas registró 930 participaciones. Además, se presentaron cuatro libros que contaron con 253 asistentes en total. El número total de asistentes a las dos mesas temáticas ascendió a 166 personas. La inscripción a los tres talleres superó el total de 150 personas, aunque la participación efectiva alcanzó un porcentaje en el entorno del 40 % de los inscriptos.

Cantidad de ponencias y mesas por eje



En segundo lugar, la organización y funcionamiento de los ejes temáticos se valora como un acierto que permitió distribuir las tareas por afinidad temática y avanzar en la organización de forma acompasada con los plazos previstos.

Otro aspecto valorado como relevante fue la diversidad de campos de problematización que fueron presentados en las jornadas, así como el diverso origen de los trabajos: resultados o avances de investigaciones grupales o individuales en curso, tesinas de grado, tesis de posgrado, trabajos finales de cursos, proyectos de investigación estudiantil, entre otros.

El desarrollo del trabajo del Comité Organizador como grupo de trabajo flexible sin división de tareas previa y sin estructura jerárquica delimitada facilitó la ejecución de las tareas y la toma de decisiones operativas en torno a la coordinación. Esto, sin embargo, agobió por momentos a los participantes del grupo, ya que se recibían mensajes de los diversos problemas surgidos, que eran volcados a un mismo grupo de WhatsApp.

Tanto la organización de las mesas de presentación de ponencias, a través de equipos coordinadores de ejes que articularon los trabajos presentados por afinidad temática promoviendo la posibilidad de diálogo entre ponentes y con los comentaristas, como la invitación a los y las comentaristas a leer previamente las ponencias para su comentario durante el desarrollo de cada mesa resultó un elemento que enriqueció el intercambio cuando el tiempo disponible lo permitió.

Desafíos

Virtualidad impuesta y sus limitaciones y oportunidades: se destacó una mayor posibilidad de asistencia y asiduidad, y la presencia de visitantes extranjeros sin necesidad de partida presupuestal, en paralelo a riesgos de hackeo, ausencia de los

encuentros de corredor. Todo esto fue llevado adelante por medio de aprendizajes instrumentales sobre la marcha.

La baja participación (en comparación con el número de ponencias) en actividades artísticas, como los concursos de fotografía y cuentos, y el material gráfico presentado en formato de póster, así como la actividad de talleres y la participación estudiantil en actividades en torno a las jornadas, como las relatorías, hacen de estos aspectos áreas para fortalecer.

Será importante sostener la comunicación con los aproximadamente doscientos asistentes que se registraron en el formulario para recibir información posterior sobre actividades vinculadas a los temas abordados en las jornadas, que estuvo a disposición por chat en cada una de las actividades.

Lecciones aprendidas

Tiempos de preparación y organización: fueron necesarios ocho meses de trabajo para lograr afianzar los procesos de organización y comunicación con el demos y los invitados. Los plazos manejados para cada una de las etapas fueron adecuados.

Con relación a los talleres, concursos y relatorías, esas actividades que tuvieron menor convocatoria, es necesario fortalecer la difusión, ya que se trata de actividades novedosas o no tradicionales, para que sean visibilizadas como oportunidad de expresión del trabajo y la creatividad del demos.

Se destaca la importancia de la atención a los plazos definidos y monitoreo de las entregas, así como la previsión de plazos flexibles en el armado del calendario para habilitar prórrogas si fueran necesarias. Funcionaron muy bien estos aspectos, pero gracias a que se trataba de un grupo diverso dispuesto a una división del trabajo muy minuciosa.

Proyección futura de las Jornadas del Instituto de Educación

Las II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato «Crisis, resistencias y utopías en la educación» se enmarcaron en la tradición de intercambio académico de nuestra casa de estudios. Resultan un espacio de intercambio y difusión de conocimientos de la comunidad académica, de producción mediante el encuentro con otros. Mediante dinámicas de talleres, ponencias, exposiciones y concursos, los participantes comparten sus trabajos en un espacio donde la comunidad académica robustece su producción y habilita la consolidación del *habitus* académico del campo de la educación.

En el marco de las jornadas académicas se dieron puntos de inflexión que se significan a modo de proyección, de hoja de ruta para seguir andando el camino de producción de conocimiento en el campo educativo. A continuación, se identifican esos puntos proyectivos:

1. El carácter *interinstitucional*: se contó con la participación de docentes y estudiantes del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. La participación de estas instituciones se articuló mediante un grupo de trabajo del Instituto de Educación de la FHCE y del CFE. Este no solo tiene el cometido de estrechar los lazos interinstitucionales, sino que perfila la disputa del carácter universitario de la formación de los docentes en Uruguay. Pero ¿dónde se tensiona esa disputa? En el lugar de la investigación en la formación de los docentes en Uruguay, central en la producción de conocimiento, de discursividad y de lectura de la realidad educativa. En ese sentido, la formación docente tiene un rol decisivo en los procesos de transformación educativa, desde un espacio habilitante para el abordaje analítico del campo educativo nacional y latinoamericano. Así, la investigación educativa cobra un lugar de relevancia como instrumento de producción de conocimiento en educación, desde su interacción con la práctica. No obstante, existe una tensión en torno a la investigación y a las formas de producción de conocimiento en la formación docente, desde un imaginario que restringe la investigación al campo universitario. Hay una discusión latente en relación con el estatus universitario de la formación de los docentes. La formación docente de Uruguay hoy tiene un desafío que va más allá de la formación en sí misma, debe maximizar sus esfuerzos para reposicionar el discurso pedagógico, para lo cual el lugar de la investigación resulta insoslayable. En ese sentido, la investigación en el campo educativo implica comprender el presente, desandar las raíces históricas en las que se fundan las instituciones y que las significa en la actualidad. La producción académica en el campo de la educación constituye un desafío para la formación y está en pleno debate, un debate necesario porque «tiene un largo camino por delante. Empieza día a día en la medida en que creemos que el protagonismo de los sujetos requiere revisar a fondo nuestros enfoques teóricos, nuestra metodología, nuestra forma de investigar» (Rebellato, 2000, p. 74).
2. Participación de *estudiantes de formación docente*. Las jornadas contaron con la presencia de estudiantes de Pedagogía I y II de los institutos normales, mediante la integración en distintas mesas de discusión a partir de los ejes temáticos de interés. Esto potencia lazos interinstitucionales y permite un acercamiento a la investigación y producción de trabajo académico en el campo educativo nacional y regional. Así, pensar la investigación educativa desde una perspectiva crítica implica, como un acto político, que permite tensionar los constructos institucionales donde se organizan y legitiman ciertas formas de saber.
3. Los efectos de la *presencialidad* y la *virtualidad*. La planificación de las jornadas se dio en el marco de una crisis sanitaria, por lo tanto, la

modalidad de participación fue íntegramente virtual, mediante aulas virtuales (organizadas por ejes temáticos) en las que se transmitieron las actividades en directo. Si bien el trabajo en la virtualidad presenta diversos desafíos e incertidumbre, la modalidad fortaleció la participación cuantitativa de docentes y estudiantes de todo el país. Estos hicieron hincapié en la importancia de la virtualidad como alternativa que descentraliza y favorece el acceso de todos y todas. Asimismo, habilita la circulación de los participantes en distintas propuestas a partir de sus intereses.

En síntesis, a modo de proyección de cara a las próximas jornadas de investigación del Instituto de Educación, a partir de los insumos recogidos del análisis de las presentes jornadas, se propone fortalecer los lazos interinstitucionales que enriquecen la participación y el trabajo de producción académica en el campo de la educación. Asimismo, es necesario potenciar el acceso a partir de la articulación entre la modalidad virtual y presencial como herramienta que favorece la participación dinámica de docentes y estudiantes de todo el país y de la región. En este sentido, será necesario pensar estos espacios desde modalidades que habiliten la participación presencial y virtual en simultáneo. Si bien la participación presencial es insustituible como espacio de intercambio e interacción, la virtualidad aporta mayor flexibilidad.

Por último, es importante señalar un trabajo posjornadas que resulta en este libro que ahora luce en su pantalla. Un subcomité de edición de esta publicación se formó espontáneamente con el fin de llevar adelante este trabajo, y cada uno aportó con la perspectiva que su rol en la organización de las jornadas y su personalidad le conferían: Helena como coordinadora del desarrollo de todo el evento; Gianela, un alma de un nato liderazgo positivo que mantuvo comunicación virtual con la mayor parte de quienes participaron de una u otra forma y supo congrega a los estudiantes escritores de relatorías, entre tantas otras tareas incontables; Begoña, la colega ordenada, organizada y clara, que siempre brindaba una formulación más acertada para lo que estábamos proponiendo; José, nuestro invaluable *omnitécnico*, como solimos llamarle, que siempre tenía sus trucos mágicos para facilitar la organización virtual de cada una de las etapas que fuimos atravesando desde los primeros atisbos de este sueño hasta la revisión de cada punto del índice. Fuimos el equipo que terminó de llevar este evento más allá de abril de 2021, dejando un testimonio que, esperamos, sea un aporte a la historia de nuestro instituto.

Invitamos entonces, a continuación, a sumergirse, día a día, en esta experiencia académica que fueron las jornadas.

Bibliografía

- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la Liberación. Textos inéditos. In memoriam*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

La mañana del primer día

Las actividades comenzaron con las cuatro ponencias correspondientes a la mesa 1 del eje 5: *La profesionalidad desafiada ante los múltiples ámbitos y modalidades del trabajo educativo*, coordinado por Jorge Camors y Álvaro Silva. La comentarista de esta mesa fue Helena Modzelewski y las ponencias presentadas fueron: «Subjetividad e inserción laboral en algunos egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Udelar (cohorte 2011)», por Cristina Heuguerot; «Prácticas docentes con personas adultas mayores: desafíos y resistencias», por Diego Quercini, Victoria Sosa y Santiago Vasconcellos; «Inesperado e impensado... pero creativo y valioso. Taller de Práctica Docente 2020 desde las voces de las docentes y los estudiantes», por Begoña Ojeda y María Inés Copello, y por último, «Narrativas reflexivas como mirada pedagógica transformadora», por Zoraya Orsi, Gabriela Machín y Sandra Tejera.

De forma sincrónica se presentaron y comentaron las cuatro ponencias de la mesa 1 del eje 1: *Sujetos en la educación*, coordinado por Eloísa Bordoli, Ana María Fernández y Marcelo Morales. La comentarista fue Gabriela Ferreira, quien analizó las presentaciones de Iael Acher sobre «La higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay (1937)», de Agustina Craviotto sobre «Sin sexo no hay teoría. El psicoanálisis pedagogizado», de Ana María Fernández Caraballo, que presentó «Ideas sobre infancia en las pedagogías y discursos psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX» y de Mizar Pérez, que expuso sobre «Sistema racional de selección de niños anormales, una respuesta médico-educativa a la anormalidad».

Al mismo tiempo, en otra sala se presentaba el libro de Jorge Camors (coordinador) *Educación de Personas Jóvenes y Adultas: un campo específico en debate*, editado por la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, (Montevideo, 2020). La presentación estuvo a cargo de los profesores Timothy Ireland (Brasil), Violeta Acuña (Chile) y Marcelo Krichesky (Argentina). La relatoría «Encuentro por la cintura cósmica del Sur», a cargo de Julieta Amaro y Carolina Montero, estudiantes de la Licenciatura en Educación, dará cuenta de esta presentación.

A segunda hora de la mañana continuó la presentación y comentario de ponencias con la mesa 2 del eje 5: *La profesionalidad desafiada ante los múltiples ámbitos y modalidades del trabajo educativo*, cuya comentarista fue Marina Camejo. Allí Leticia Cuba, Helvecia Pérez, Thatiana Zubiaguirre e Isabel Sans presentaron «La educación como ejercicio vital y diálogo sensible, creador y transformador»,

Soledad Poggio expuso sobre «Aportes de la *Bildung* y de la pedagogía como ciencia del espíritu a la reflexión sobre la profesionalización docente» y Verónica Molina sobre «Ideas freudianas en la educación sexual en el Uruguay (1900-1930): una revisión de la doctrina de Paulina Luisi».

A la vez, en otra sala, se desarrollaron las presentaciones y comentarios de la mesa 2 del eje 1: *Sujetos en la educación*, donde el comentarista fue Limber Santos y las ponencias fueron: «La influencia de la intervención del docente en el saber de los alumnos que ingresan a Educación para Jóvenes y Adultos», por Flavia Dittamo; «Sobre la construcción de la infancia en Enriqueta Compte y Riqué», por Gabriela Ferreira Olasso; «La conceptualización de “niño anormal” en el Uruguay», por María Paula Gauna Zapata; «Equinoterapia Social: análisis desde una perspectiva educativa», por Luciana Lasa Pusillo, y «Experiencias escolanovistas en Uruguay: palabras de Olaizola y Niemann respecto al método Decroly», por María Victoria Mujica.

La tercera sala de este horario se completó con la mesa 1 del eje 4: *América Latina y las dinámicas transnacionales en el campo educativo*, coordinado por Antonio Romano y Lucas D’Avenia, comentada por Antonio Romano, Pía Batista y Trinidad Iralde. Las presentaciones estuvieron a cargo de Leonor Berná con «Una reforma para la enseñanza media en clave transnacional y desarrollista»; Paola Dogliotti, que presentó «Las dinámicas transnacionales en el campo de la educación física en Uruguay en dos momentos claves: segunda década y década del cincuenta del siglo XX»; Carolina Clavero White, que expuso «De Europa occidental al Uruguay rural agrícola. La enseñanza del hogar según la Dirección Nacional de Instrucción Primaria (Abel J. Pérez, 1900-1918)», y Raumar Rodríguez Giménez y Cecilia Seré Quintero, que presentaron «La educación física y la conformación de una perspectiva pedagógica crítica en Uruguay a través de la revista *Nexo Sport* (1983-1990)».

Eje 5 Mesa 1

Subjetividad e inserción laboral en algunos egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Udelar (cohorte 2011)

CRISTINA HEUGUEROT¹

Resumen

Se presentan resultados de una investigación-intervención realizada en una unidad curricular/EFI del Departamento de Estudios en Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). A partir de un proyecto inicial presentado por la docente se propuso indagar inserción laboral y subjetividad de los egresados. Esa investigación fue desarrollada en 2012-2016. Aquí se analizarán los datos relevados por estudiantes en 2015. La experiencia fue la oportunidad de reflexionar sobre el sentido actual de «ser docente.» Su título «Egresar de Humanidades: expectativas y resultados a cuatro años del egreso», vuelve a entrevistar a egresados 2011, ya investigados en 2012. La intención era visibilizar efectos temporales: el trabajo, su afinidad con área de egreso; la opinión actual sobre expectativas monetarias, placer, prestigio asociado al título; cambios en los motivos que los habían llevado a estudiar, satisfacción por su formación, críticas a la FHCE, lo que podía mostrar variantes en relación con lo manifestado en 2012. Veintidós entrevistas mostraron vocación, satisfacción con la formación recibida y nuevas demandas y críticas a la FHCE. La investigación pone de manifiesto un dispositivo pedagógico de formación en docencia integral que permite una docencia con recursos novedosos. Enfocada en escuchar, comprender y acompañar al sujeto de la FHCE, principal destinatario del ejercicio de nuestra docencia, la investigación revela potencialidad para abordar desafíos institucionales.

Palabras clave: Docencia integral; Investigación-intervención; Psicosociología.

¹ Doctora, profesora adjunta del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. mheuguer@gmail.com

Este trabajo forma parte de una investigación mayor desarrollada durante cinco años (2012-2016) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República.

Se llevó adelante en la unidad curricular denominada «Psicosociología institucional», que era simultáneamente un espacio de formación integral impulsado por la Comisión Sectorial de Actividades en el Medio. El curso teórico-práctico es actualmente una de las unidades curriculares previstas para obtener el Certificado en Docencia de FHCE. Así se consideró que la mejor oportunidad para desarrollar formación en docencia integral era aprender haciendo, ofrecer a los estudiantes la posibilidad de practicar la investigación, extensión y enseñanza como exigencia para aprobar el curso.

A partir de un proyecto inicial presentado por la docente se propuso indagar la inserción laboral y algunos aspectos de la subjetividad de los egresados de FHCE. Esta idea rectora se mantuvo durante cinco años y permitió que cada cohorte de estudiantes decidiera como grupo hacer pequeñas modificaciones, adecuando en ese proceso las herramientas a utilizar para la recolección de información.

Hasta ahora se han divulgado solo algunos resultados parciales y preliminares en publicaciones o en informes presentados a las jornadas FHCE.

En este artículo se presentan algunos resultados de la información recabada por los estudiantes de la cohorte 2015.

En ese año, el grupo de estudiantes e investigadores estuvo conformado por 19 personas, pero dos abandonaron el curso sin recolectar información y otros dos no pudieron concretar ninguna entrevista, por lo que los resultados que se analizan acá fueron recabados por 15 alumnos que pudieron ejecutar al menos una entrevista. Importa señalar que el grupo investigador contó con dos estudiantes procedentes del exterior, uno de Brasil y otro de México.

El proyecto 2015 lleva por título «Egresar de Humanidades: expectativas y resultados a cuatro años del egreso». Intentaba volver a entrevistar a los egresados de 2011. Aunque estos ya habían sido investigados en 2012, la intención ahora es visualizar los efectos del tiempo en ciertas preguntas consideradas claves, muchas de ellas apenas reformuladas en esta nueva instancia.

Los objetivos fueron:

- Fortalecer y estrechar vínculos de la institución educativa con sus egresados, continuando un proceso de seguimiento de estos.
- Reinterrogar acerca del cumplimiento de las expectativas, anhelos y demandas de los egresados en torno a la relación formación universitaria-desempeño en el mundo del trabajo, después de cuatro años del egreso.
- Actualizar las sugerencias que los egresados aportan en cuanto a su formación a partir de su experiencia laboral.

- Indagar si existió mayor acercamiento al mundo laboral relacionado con su carrera desde que egresó hasta la fecha y evaluar la satisfacción de los egresados con respecto a la relación entre retribución laboral y formación.

A grandes rasgos, se pretendía indagar si trabajaban y, en caso afirmativo, si lo hacían en áreas afines a su formación de egreso; qué opinaban ahora sobre sus expectativas en relación con el dinero, el placer y el prestigio asociados al título universitario. También si los motivos que los habían llevado a estudiar, la satisfacción por la formación recibida y las críticas que hacían a FHCE habían cambiado, ya que ahora la experiencia y el propio desempeño laboral podían mostrar variaciones interesantes sobre lo manifestado en 2012.

El guion de entrevista semiestructurada suele organizarse en algunas secciones: datos introductorios, laborales, subjetivos relacionados con FHCE y personales que se mantuvieron fijas durante todos los años de investigación, aunque alguna pregunta pudo sufrir alguna pequeña modificación en atención a los objetivos de cada proyecto específico.

En 2015 —igual que en los años previos— además de interrogar sobre el trabajo actual del entrevistado, el tiempo que le insume y los ingresos mensuales, una parte de la entrevista se propuso indagar las siguientes interrogantes relacionadas con sus expectativas laborales:

Puede afirmar que la licenciatura/tecnicatura le ha permitido:

- a. ¿Mejorar sus posibilidades para aumentar sus ingresos económicos?
- b. ¿Conseguir un puesto de trabajo que le resulte más cómodo o placentero?
- c. ¿Adquirir una ocupación con mayor prestigio social?

También se abordaron aspectos personales y relacionados con la institución formadora:

- Los motivos que le impulsaron a cursar su carrera en FHCE ¿siguen vigentes?
- Actualmente, ¿cuál es el grado de satisfacción con la formación recibida? Explique.
- ¿Qué críticas, sugerencias o demandas haría usted a FHCE para mejorar la formación que ofrece?

Acá se presentarán solo los resultados relacionados con el tipo y el lugar de trabajo, así como las respuestas obtenidas frente a las preguntas enunciadas previamente. Asimismo, se comentará solo la información aportada por los sujetos que pudieron ser entrevistados en 2015, ordenados por carrera, comparando con las respuestas brindadas en 2012.

Resultados

En la investigación en 2012 se habían concretado 44 entrevistas; con la misma base de datos se hicieron en 2015 solo 22, es decir, exactamente un 50 % de lo logrado en el trabajo previo.

Esas 22 entrevistas se hicieron a egresados de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo (TUCE) y de la de Turismo, y las licenciaturas en Ciencias de la Educación (CCEE), en Antropología, en Turismo, en Historia, en Letras y en Lingüística.

En 2015 se constató que los datos de contacto que tenía la FHCE, fueran números telefónicos o direcciones de mail, ya no estaban vigentes. Asimismo, se pudo percibir escaso interés de los egresados por participar, aspecto que no se había dado en la experiencia anterior.

Debido a esto se puede afirmar que este proyecto, que utilizaba una base de datos de cuatro años atrás fue, de los cinco años de investigación, el que más dificultades generó para poder contactar y llevar a cabo entrevistas. Esta etapa del proyecto insumió mucho tiempo y generó cierto desánimo en los estudiantes investigadores, a tal punto que dos de ellos no pudieron hacer entrevistas y la mayoría solo pudo concretar una entrevista de las cinco o seis previstas inicialmente. El hecho afectó al grupo de estudiantes que no comprendían las dificultades encontradas.

Asimismo, el hecho de que muchos egresados hayan respondido los mails o el teléfono, pero luego se desinteresaran de participar en el proyecto ¿puede estar sugiriendo que, a cuatro años del egreso, la facultad ha perdido importancia en la vida cotidiana de los sujetos? ¿Podría estar evidenciando poco compromiso institucional?

Estas interrogantes, que pueden revelar cierto desapego entre la institución formadora y sus egresados, son claves por la participación de los egresados en una organización cogobernada como es la Udelar.

Cabe agregar que de las 22 entrevistas concretadas solo once sujetos ya habían sido entrevistados en 2012. De todas formas, los otros once que fueron entrevistados por primera vez permiten ampliar la información recabada en 2012, completando la información que ya se poseía.

El cuadro siguiente muestra las entrevistas ordenadas por carrera, y en ellas el número identificador de los entrevistados. Los que aparecen en negrita corresponden a sujetos que pudieron ser entrevistados en ambas oportunidades, cuyos dichos permitirán comparar el efecto del tiempo como prevé el proyecto 2015.

Ciencias de la Educación	Antropología	TUCE Tecnica-tura Universitaria en Corrección de Estilo	Turismo Tecnica-tura y Licenciatura	Historia	Letras	Lingüística
26	13	19	11	4		
27	25	22	44	17	33	49
32	38	58	51	45	62	
36	66		54			
60						
5	4	3	4	3	2	1

Datos laborales

La Licenciatura en Filosofía, que había sido parte de la investigación en 2012, no aparece en la tabla porque ningún egresado pudo ser localizado en 2015.

Con relación a la situación laboral, de los once sujetos que ya habían sido entrevistados, diez tienen actividad laboral. Un solo egresado (Historia) manifiesta estar actualmente desempleado: en 2012 trabajaba como docente en FHCE. Hay un jubilado (TUCE) que ya lo era en 2012 y que ahora afirma estar recontratado en un liceo privado.

Ciencias de la Educación

En cuanto al tipo y lugar de trabajo, así como a las expectativas de los profesionales de Ciencias de la Educación, se visualiza que los dos profesionales trabajan en áreas vinculadas a la educación; uno de ellos (entrevistado número 36) es docente en FHCE y el otro, asesor pedagógico en una asociación civil. A grandes rasgos se puede afirmar que ambos mantienen los mismos trabajos que desempeñaban en 2012.

Las expectativas generadas por poseer el título, expresadas en 2012, siguen vigentes. Los dos entrevistados responden que la carrera les ha permitido obtener mayor ingreso económico y un trabajo más cómodo o placentero. Ambos mantienen sus respuestas en torno al prestigio social: el entrevistado número 32, que tiene un título universitario precedente al de Ciencias de la Educación, sostiene que su egreso no le da mayor prestigio y habla de la «invisibilidad» de esta carrera; en cambio, el egresado que tiene un título terciario previo —Instituto de Profesores Artigas (IPA)— afirma que sí ha obtenido mayor prestigio social.

En cuanto a los motivos que los llevaron a cursar esta carrera ambos reiteran sus expresiones de 2012. El entrevistado número 36 dice que quería formación: «Aumentar mi bagaje en educación» didáctica y cree que, por lo tanto, entró por error, porque no conocía el perfil de la carrera. El egresado número 32 expresa que era por «el placer de estudiar», buscaba más formación como investigador.

En cuanto a la satisfacción por la formación recibida, si bien el número 32 en 2012 expresaba estar «muy satisfecho», en 2015 señala la falta de formación en los aspectos biológicos del aprendizaje. El otro egresado (36), que en 2012 expresó: «Son 22 materias y hubo de todo», en 2015 cree que el principal aporte «es la conciencia, que la formación depende del sujeto».

En 2012 el egresado número 32 señala carencias de recursos económicos para proyectos de investigación e intervención, la necesidad de mayor involucramiento con el sector productivo y social, así como participación en el debate educativo, mientras que en 2015 insiste con carencias académicas en la formación de grado, como los aspectos biológicos en el aprendizaje, ya señalados. El egresado número 36, que ya era docente en FHCE en 2012, cree que falta «más control de los estudiantes y rever cargos por licenciatura»; en 2015 señala que «faltan docentes, más oportunidades de ascenso por concurso, espacios más amigables para estudio, más respaldo institucional, como líneas de investigación y oportunidades». Parece quedar claro que en 2015 ya no habla el egresado reciente, sino el docente involucrado con la institución.

Antropología

Se entrevistó a dos egresadas (números 13 y 38) que también se desempeñan en áreas de su formación en organismos estatales como arqueólogas o antropólogas y mantienen sus trabajos en 2015.

En cuanto a las expectativas monetarias, la obtención de un trabajo más placentero y el asunto del prestigio social, la entrevistada número 13 mantiene sus expectativas luego de cuatro años: no cree que pueda obtener más dinero, pero sí encuentra placer en el trabajo y cree que posee cierto prestigio social. El placer en el trabajo también reaparece en todo momento en la entrevistada número 38, que, sin embargo, no cree poder obtener mayor prestigio social y ahora ha perdido las esperanzas de conseguir un trabajo mejor remunerado, a diferencia de lo expresado en 2012.

Los motivos que impulsaron a estudiar la carrera siguen vigentes en ambas informantes y en las dos pesquisas: «Quería ser antropóloga..., sí siguen vigentes (13, 2012 y 2015)»; la entrevistada número 38 afirma: «... me di cuenta de que quería hacer algo que no fuera encerrado en una oficina, así que primero me fui al curso de comunicación de la UTU y después entré a Antropología» y en 2015 expresa directamente: «Quería estudiar Antropología».

Con respecto a la satisfacción por la formación recibida, una de ellas responde en 2012 que no está satisfecha y en las dos oportunidades la número 13 repite que «es una carrera muy autodidacta, no hay tutores suficientes. Es muy exigente con el resultado y no con el nivel que brinda: Te hacés sola, no hay ningún referente».

La otra entrevistada (38) está conforme en general y agrega: «... pero en algunas materias y algunos docentes, no».

Ambas centran sus críticas en aspectos metodológicos, académicos y didácticos: «Debería ser más relacionada la calidad con la metodología. Debería haber

más tutores» (13, 2015). Hay críticas a los docentes más que al plan: «Los horarios rotativos, las herramientas educativas para los docentes, se nota que faltan. Con los nuevos planes eso va a cambiar un poquito» (38, 2015). «A veces a causa de los profesores una materia no resulta interesante ni completa» (2015).

Corrección de Estilo

Se entrevistó nuevamente a dos egresadas (números 19 y 22). Una de ellas trabajaba en 2012 en comunicación institucional, en 2015 afirma trabajar en el área de prensa de Ministerio de Desarrollo Social y la otra es jubilada (ya lo era en 2012), lo que afecta sus posibilidades laborales aunque está recontratada en un liceo privado debido a un título previo.

En cuanto a las expectativas monetarias en 2012 ambas afirmaban que podrían mejorar sus ingresos; en 2015, solo la egresada número 19 lo sigue manifestando.

Asimismo, la posibilidad de conseguir un desempeño laboral más placentero solo aparece en la misma egresada y ambas coinciden en todas las entrevistas en que no creen posible obtener algún prestigio social.

Parece insinuarse que en una tecnicatura de solo dos años, más orientada al mundo laboral, el asunto del beneficio económico se halla presente más que en otras formaciones.

Es en los motivos de la formación donde surge con fuerza este último aspecto: la intención de complementar formaciones previas, como comunicación social, y el interés por la lengua en alguien que trabaja en educación. Pero, sobre todo, la salida laboral (22), aunque afirma que eso en 2015 ya no está presente porque es jubilada y no puede facturar.

El tema de la satisfacción para la entrevistada número 19 se encuentra atravesado por el hecho de ser la primera generación. Repite en ambas entrevistas: «Le falta mucho de profundización en temas de corrección de prensa y más formación en lingüística» o «primera generación, conejitos de india... costó conseguir docentes y no eran buenos, no me siento satisfecha», mientras que la otra egresada en ambas entrevistas manifiesta su conformidad con la formación recibida.

Aunque en la pregunta anterior la egresada número 22 (2012 y 2015) decía estar conforme con su formación, formula críticas que sugieren contradicción con la satisfacción declarada: «Debería haber más énfasis en gramática española y en la lengua en general» o «cambiaría algunos docentes», «más horas de español, de taller y algún curso de escritura». La otra egresada critica «los turnos, yo terminé porque estaba para esto, yo soy de Maldonado y metía toda la temporada... y después con esa plata me bancaba». Finaliza diciendo: «No colmaron mis expectativas los docentes, queda siempre esa sensación de vacío, de que algo falta».

Turismo

Se vuelve a entrevistar a un sujeto (44) que continúa trabajando en el área de gestión cultural, al menos desde 2012.

En 2012 había expresado que no creía que el egreso le permitiera obtener más dinero, placer o prestigio, aspectos sobre los que no informa en 2015.

Afirma que los motivos que lo llevaron a formarse fueron «por descarte» (2012) y en 2015 complementa diciendo que «por azar», sin dar mayores explicaciones.

En 2012 afirma estar satisfecho por la formación recibida, pero en 2015 valora «el cruce de miradas que tuvimos desde distintas disciplinas».

Considera que la facultad no valora su carrera: «... no me parece que se nos valore aún hoy como egresados de Humanidades. Si bien otros egresados están más legitimados... no somos menos que un antropólogo, por ejemplo», y agrega:

... el turismo no está bien visto en FHCE [...] nunca percibí que el turismo fuera bienvenido en la facultad, considero que debería estar en otra facultad que le diera el impulso en promoción, difusión, vínculo con los estudiantes, aportar para abrir camino a la investigación. Considero que nos sentimos bastante aislados y muchas veces sin apoyo.

Relata que «fueron al Consejo varias veces, desde Fray Bentos, para poder seguir estudiando». También cree que debería haber mayor «involucramiento de las humanidades al turismo como disciplina de estudio» (2012).

Historia

Las dos egresadas (números 4 y 17) han trabajado y trabajan en su área de formación dentro de la facultad como investigadoras, aunque una de ellas afirma ahora estar ahora desempleada (17).

Las expectativas relacionadas con el dinero, el trabajo más placentero y el prestigio social surgen positivamente en las dos entrevistas a la egresada que ahora dice estar desempleada. La otra egresada cree que el título solo le ofrece mayor prestigio social.

En cuanto a la vigencia de los motivos para cursar la licenciatura, la vocación surge con fuerza y una de ellas (4) expresa directamente que no le interesa la docencia.

La satisfacción por la formación recibida aparece en las dos egresadas con matices. La egresada número 4 dice estar «satisfecha con la formación en términos generales», aunque en 2015 rectifica: «En general bajo, rescato docentes que hicieron el cambio», mientras que la otra egresada dice, en ambas entrevistas, estar «muy satisfecha».

Las críticas en esta licenciatura están dirigidas al plan de estudios: «... carrera muy larga, no se corresponde el Plan de Estudios con lo que después lleva encarar la licenciatura» (4) y en problemas de criterios de evaluación (17). En 2015 la número 4 afirma que «está muy aislada de lo social».

Pero también hacen sugerencias: «Cambiar la evaluación y el sistema de informes por parciales» para acortar el tiempo de formación de grado, orientar al estudiante en una «carrera muy autodidacta» en la que «cuesta saber por dónde

ir, sobre todo cuando recién ingresás y sos muy inexperte en varias áreas. Secundaria no te prepara y es la facultad que tiene que servir de guía» (4, 2012).

La egresada número 17 (desempleada, exdocente de FHCE) pide que se hagan concursos más transparentes, seguimiento de los planes nuevos e «informes de la cantidad de egresados, de la vida que transcurren los estudiantes dentro de la facultad». Igual que en un caso anterior, las sugerencias y las críticas parecen provenir de alguien involucrado como docente en FHCE más que del egresado.

Letras

Se entrevista a un egresado (62) que era y es profesor de enseñanza secundaria con título previo. Hay continuidad en su expectativa de obtener más dinero, satisfacción y prestigio. Está satisfecho y afirma que la formación recibida le permite «complementar la formación recibida en el IPA, sin ella tendría carencias en mi desempeño laboral».

Sugiere duplicar horarios porque afirma que eso dificulta la cursada.

Lingüística

Una egresada (49) que trabaja como docente en FHCE (2012 y 2015), que en 2012 afirmaba poder acceder a dinero, placer y prestigio, en 2015 solo cree conseguir prestigio.

Los motivos que explicaron la elección siguen vigentes en 2015 y lo expresa así: «Mi gusto por la dramaturgia me llevó a formarme en letras, pero desde el segundo semestre viré hacia lingüística» (2012).

Manifiesta estar «muy satisfecha» y «me siento preparada para continuar desarrollándome, siento que estoy en un camino que está bien» (2012 y 2015). Sugiere dinamizar las publicaciones y mejorar el salario. Nuevamente habla más la docente en funciones que una persona egresada.

Algunas ideas finales

La gran mayoría de los entrevistados posee inserción laboral en áreas vinculadas a su formación o en actividades muy afines.

Los organismos estatales son mayoritariamente los empleadores de estos egresados.

Varios continúan vinculados a FHCE, ya sea como docentes o como investigadores.

Es curioso que la expectativa de conseguir mayor remuneración monetaria permanece en 2015, aun en aquellos egresados en situación de desempleo o de jubilación.

Con respecto a la posibilidad de obtener mayor placer en el trabajo, la mayoría contesta afirmativamente; dos de los tres que contestan negativamente son docentes investigadores en FHCE.

El asunto del prestigio social aparece atravesado por la posesión de carreras previas: en los casos de aquellos que ya tienen títulos terciarios, el prestigio surge como posibilidad. La respuesta negativa a esta interrogante atraviesa las distintas carreras; en un caso de Ciencias de la Educación se asocia a lo que se denominó la «invisibilidad» de la carrera en el escenario educativo nacional.

En general, se observa que, a pesar del tiempo transcurrido en esta sección de la entrevista centrada en expectativas, se mantiene la tendencia ya analizada en 2012 en un trabajo anterior.

El egresado de turismo que respondió negativamente a estas tres preguntas en 2012 no informa sobre estos aspectos en 2015, aunque quizás debería ser pensado desde un sentimiento de disconformidad con la facultad por sentirse «extranjero», un sentimiento expresado largamente en sus críticas.

La gran mayoría ratifica la vigencia de los motivos que los llevaron a estudiar. Aunque aparecen situaciones específicas: «Por salida laboral» (TUCE), «por azar» (Turismo) o «por error» (CCEE), en general el asunto de la vocación es particularmente importante, sobre todo en las licenciaturas más tradicionales en facultad.

La gran mayoría dice estar satisfecho con la formación recibida, aunque hay matices según la orientación. En TUCE, se señalan algunos problemas, aunque se adjudican al hecho de ser una carrera nueva; en Antropología hay críticas a la formación, que se califica de «autodidacta», y se señala la carencia de tutores para orientar a los estudiantes; en CCEE se habla de desniveles: «Hubo de todo».

En lo relativo a las críticas surge claramente en Historia el problema de ser «una carrera muy larga», y se propone cambiar el sistema de evaluación; el egresado de Turismo insiste en el asunto del valor que en FHCE se da a las diferentes carreras que la conforman; críticas a algunos docentes en diversas orientaciones, más que a los planes o señalamientos sobre el asunto de los horarios de clase. También surgen críticas de los egresados que son docentes de FHCE: con relación a los concursos, al salario, a la forma de evaluación de los docentes.

Por último, una reflexión necesaria que otorga sentido a esta presentación: esta investigación-intervención en FHCE, desarrollada en un dispositivo pedagógico de formación en docencia integral, revela su potencialidad para conocer los desafíos institucionales porque está enfocada en escuchar, comprender y acompañar al sujeto de la facultad, principal destinatario que otorga sentido al ejercicio de nuestra docencia en ella.

Bibliografía

Heuguerot, C. (2015). Enfoques y escenarios para reflexionar sobre la educación integral en la Universidad. En C. Caamaño (Comp.), *En busca de una docencia para nuestro tiempo* (pp. 135-150). Montevideo: Magrú.

Prácticas docentes con personas mayores: desafíos y resistencias

DIEGO QUERCINI;¹ VICTORIA SOSA;² SANTIAGO VASCONCELLOS³

Resumen

Este trabajo se desprende de un ejercicio de docencia enmarcado en el Taller de Práctica Docente en su edición 2020. Debido a la pandemia de covid-19, debimos reformular el proyecto inicial, en el cual nos habíamos propuesto hacer talleres presenciales junto a personas adultas mayores de un residencial desde la perspectiva del «aprendizaje a lo largo de toda la vida» y el «envejecimiento activo». De esta forma, tuvimos que generar una práctica en ese contexto inesperado, donde la única herramienta de la que disponíamos era la virtualidad. A partir de esto, decidimos mantener la propuesta de talleres, en tanto entendimos sustancial generar espacios de encuentro para alivianar el aislamiento de estas personas.

Este proyecto implicó dos grandes desafíos desde el punto de vista docente. En primer lugar, porque nos invitó a repensar la práctica en un escenario no planificado y nos exigió a todos un esfuerzo de adaptación. En segundo lugar, porque la población a la cual estaban dirigidas las actividades no es usuaria habitual —en general— de dispositivos electrónicos digitales. Preparamos los encuentros procurando comprender la problemática que hace referencia a la institucionalización de estas personas, profundizando en la particularidad que presentó el 2020.

Palabras clave: Envejecimiento activo; Personas adultas mayores; Práctica docente.

Introducción

Este trabajo dirige una mirada crítica sobre una práctica curricular preprofesional llevada adelante con personas adultas mayores en el contexto de pandemia. Nuestro grupo, integrado por seis estudiantes, cuatro de la Licenciatura en Educación y dos de la Licenciatura en Letras, elaboró un proyecto en clave de comunidad de aprendizaje que se convirtió en una experiencia práctica.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). diego.quercini@gmail.com

2 FHCE, Udelar. vecasosa22@hotmail.com

3 FHCE, Udelar. sanvascojr@gmail.com

Las docentes reformularon el curso de Taller de Práctica Docente⁴ para que fuera viable en el nuevo contexto: de clases presenciales a reuniones por Zoom y de prácticas presenciales a otras a distancia. Junto con el equipo nos habíamos propuesto hacer un ejercicio de docencia junto a personas adultas mayores de un residencial en Montevideo, a través de encuentros presenciales. Sin embargo, debimos tomar como recurso la virtualidad debido a la emergencia sanitaria desatada a nivel mundial por la covid-19.

De esta manera, abordamos la problemática del confinamiento de las personas adultas mayores en un residencial, agudizada por la emergencia sanitaria. Entendimos sustancial generar espacios de encuentro para brindar algunos insumos que permitieran paliar —en cierta medida— el aislamiento de estas personas, sin salidas y sin las visitas de sus seres queridos. Buscamos crear una propuesta con un enfoque educativo-lúdico que propiciara sostener la interacción con los residentes y promover su participación. Los encuentros se articularon mediante el objetivo de recuperar la memoria, promoviendo el intercambio de anécdotas y experiencias personales de distinta índole. Traer al presente las variadas experiencias de estas personas, poder compartirlas, permitió, en cierto punto, auxiliarlos para transitar esta situación de vida con emociones positivas.

Breve descripción de los residentes y los encuentros

En el hogar conviven 27 personas, que se encuentran en la franja etaria comprendida como tercera edad y cuarta edad. Dada la peculiaridad de la situación de la emergencia sanitaria y gracias a la disponibilidad y la buena voluntad de la directora del establecimiento, recurrimos al acondicionamiento del espacio dispuesto para el trabajo. Este espacio incluyó televisor de cincuenta pulgadas, parlante, cámara web, mesas de gran tamaño dispuestas para reunir a todos los residentes en el mismo espacio físico. De esta forma, se contó con las condiciones para que las actividades se desarrollaran en un marco que habilitara la participación mediada por dispositivos de comunicación.

Por otro lado, la participación *in situ* de la directora del residencial, así como el apoyo de algunos cuidadores, resultó esencial para mantener una comunicación fluida y efectiva con los residentes. También para colaborar en el acondicionamiento del espacio, repartir material, manipular algunos objetos y apoyar en el desarrollo de las actividades.

Cada integrante del grupo estuvo a cargo de una instancia, siempre con el apoyo del equipo y de las docentes. Además, se hizo un encuentro cero destinado exclusivamente a la presentación de todos los integrantes del grupo. Los encuentros fueron los viernes a las 14.30 horas, con frecuencia semanal, y de alrededor

4 Taller ofrecido por el Departamento de Estudios en Docencia de la FHCE, Udelar.

de una hora de duración (con la flexibilidad necesaria). El último encuentro tuvo lugar el 19 de junio, Día de los Abuelos en nuestro país. A continuación, se detallan los objetivos de cada instancia:

Encuentro 1

Promover la construcción compartida de relatos vivenciales a través de la asociación de los recuerdos personales de los participantes con hechos históricos compartidos socialmente, como mecanismo para contrarrestar las condiciones de aislamiento estructural (vida en el residencial) y coyuntural (confinamiento por emergencia sanitaria)

Encuentro 2

Trabajar sobre vínculos, intereses generales y vivencias personales a partir de materiales audiovisuales e histórico-cinematográficos. Generar a su vez la curiosidad, el humor y el diálogo en conjunto.

Encuentro 3

Recuperar un tiempo y una identidad en común, compartida entre los adultos mayores mediante el trabajo rememorativo en cuanto a la imagen o la idea de lo criollo, el gaucho, lo rural.

Encuentro 4

Rescatar las conexiones simbólicas y afectivas de los residentes con la ciudad de Montevideo.

Encuentro 5

Proponer una experiencia lúdica, mediada por el juego en distintas formas (imágenes, audiovisuales) que propiciara el diálogo entre todos, recuperando y enlazando recuerdos que se producen a lo largo vida.

Encuentro 6

Recuperar relatos, percepciones y sensaciones vinculadas a la memoria colectiva construida dentro del establecimiento.

El uso de herramientas virtuales trajo consigo ciertos contratiempos. Durante el segundo encuentro, por ejemplo, hubo intermitencias en la comunicación debido a problemas de sonido y audio. El cuarto encuentro comenzó más tarde de lo previsto debido a problemas técnicos. Sin embargo, el intercambio entre los residentes fue posible en todo momento y el balance de las actividades, siempre positivo.

Envejecimiento activo y aprendizaje a lo largo de toda la vida: ¿Por qué trabajar sobre la base de este paradigma?

Hablar de «educación a lo largo de toda la vida» es entender que el ser humano puede estar vinculado a situaciones de aprendizaje toda su vida, «pues el término educación permanente incluye: primero, que la persona es educable independientemente de su edad, y, segundo, el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en los diversos espacios de la sociedad» (Machado y Reyes, 2017, p. 293). Paul Natorp, en su Curso de Pedagogía Social citado por Francisco Larroyo (1987), ya hablaba a finales del siglo XIX acerca de «la libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas populares, etc.)», haciendo referencia a la «infinitud de la misión educativa» (p. 102). Esta misión educativa —que no está marcada por una etapa específica de la vida, sino que transcurre durante toda la existencia de la persona— refiere a un fin que en parte es individual, porque ayuda a conectar al ser humano con su parte más propia, con sus sentimientos, anhelos e intereses, tiene un último fin mayor, direccionado a la conjugación con la comunidad, por lo tanto es social.

Sin embargo, recién hacia finales del siglo XX comenzó a considerarse la educación en relación con las personas adultas mayores. En 1982, se llevó a cabo en la ciudad de Viena la I Asamblea Mundial del Envejecimiento, donde por primera vez se reconoció la dimensión educativa en la vejez y la importancia del desarrollo en la educación para obtener una mejor calidad de vida (Bermejo, 2010). Se plantearon allí tres elementos fundamentales para la acción educativa en la tercera edad. Generar medidas preventivas para la preparación anterior a la jubilación, mejorar la situación de las personas jubiladas a través de la acción cultural y social, y educar a la sociedad respecto a las personas mayores. Es a partir de esto que líneas teóricas como la andragogía, la geragogía, la gerogogía y la gerontología educativa han salido a la luz con mayor intensidad, aportando algunas perspectivas y líneas de acción con respecto a la educación de las personas adultas mayores.

De forma paralela emerge el paradigma de «envejecimiento activo», que ocupa un rol central en el desarrollo de actividades educativas con personas adultas mayores. Esta línea de pensamiento tiene sus inicios con Robert Havighurst y Ruth Albrecht (1953) y su teoría de la actividad. Allí los autores proponen que mantener patrones de actividad en la edad madura constituye un medio por el cual envejecer de forma óptima. A partir de esta afirmación se ha dado inicio a un extenso camino para definir el concepto *activo* contemplando la importancia de diferentes aspectos; «las condiciones de salud (envejecimiento saludable), de sus resultados e intencionalidad (envejecimiento productivo) o de los beneficios individuales y más íntimos de cada persona (envejecimiento satisfactorio)» (Bermejo, 2010, p. 5). Este nuevo paradigma del envejecimiento activo plantea una guía, un

modelo para derribar ciertas nociones de la vejez relacionadas a la pasividad y la improductividad (Muchnik, 2006).

Según el documento elaborado por la Organización Mundial de la Salud en 2001, con el fin de ser discutido en la II Asamblea Mundial Sobre el Envejecimiento, el envejecimiento activo es un proceso para optimizar las habilidades físicas, sociales y mentales con el objetivo de promover la productividad y, de esta manera, ampliar la esperanza de vida y la calidad de vida en la vejez. En este sentido, se trata de que las personas adultas mayores participen activamente en la sociedad de acuerdo a sus propias necesidades, aspiraciones y capacidades, a la vez que se les proporciona seguridad y cuidados cuando necesitan asistencia (Bermejo, 2010). En relación con lo anterior, Lourdes Bermejo (2010) plantea ocho ítems acerca del significado de activo, dentro de los que aparece el desafío a la perspectiva tradicional del aprendizaje relacionado únicamente a las generaciones más pequeñas, promoviendo el desarrollo de las personas a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo que planteamos que la promoción del envejecimiento activo a través de la concepción del aprendizaje a lo largo de toda la vida es clave para pensar y diseñar actividades educativas con personas adultas mayores.

La práctica docente en un escenario de incertidumbre

Desde la década del noventa, la educación de adultos ha atravesado un cambio paradigmático, ilustrado en el modelo social que impregnó la Conferencia de la Educación para Todos (1990), llevada adelante en Jomtien, Tailandia. Tanto la visión andragógica propia de los años setenta —que surge como contraria a la pedagogía infantil— como aquella que reconoce particularidades en la educación de los adultos, pero sin salir de un marco de tipo *escolar*, son desplazadas por un nuevo paradigma social que centra su atención en el aprendizaje de las personas adultas y en el rol específico que deben ejercer los educadores (De-Juanas y Muelas, 2013, pp. 61-62). La función de los profesionales de la educación de adultos ha de ser la de *mediadores colaborativos* en el aprendizaje, capaces de «enseñar estrategias y habilidades para procesar información y promover el aprender a aprender» (p. 62). En este sentido, son a su vez *facilitadores* de recursos y *guías* del proceso de aprendizaje (p. 64).

En sintonía con este cambio de paradigma, las acciones educativas orientadas a personas adultas mayores, junto con la formación necesaria para impulsarlas, comienzan a adquirir relevancia. Este tipo de intervenciones requieren habilidades específicas de los educadores, como las habilidades personales —empatía, paciencia, comprensión—, las comunicativas —lenguaje comprensible, capacidad de dirigir la conversación y de tranquilizar a las personas en caso de ser necesario—, las pedagógicas, de escucha, entre otras (Cuenca, 2013, pp. 252-256). Por otro lado, las relaciones construidas entre los educadores y las personas mayores

en el marco de estas acciones han de ser relaciones de reciprocidad, basadas fuertemente en el intercambio y el diálogo. Dice Bermejo (2012) al respecto:

Cada vez resulta menos adecuado el planteamiento de trabajar *para* las personas mayores y se impone el interactuar *junto con ellas*. Ello nos sitúa en otro rol docente, uno más tendente a reconocerlos como responsables de su vida y de su aprendizaje. Y nuestro ejercicio profesional tenderá a poner a su disposición, con habilidad y método, nuestro repertorio de conocimientos a fin de que puedan ponerlos en relación con sus saberes previos, construyendo gracias a este diálogo nuevos aprendizajes, para ellos, significativos y valiosos (pp. 29-30).

El proyecto desarrollado en el marco del Taller de Práctica Docente no solo exigió poner en práctica estas habilidades y situarnos en un rol docente distinto a los que habíamos ensayado en otras oportunidades de la carrera. Implicó, además, dos grandes desafíos impuestos por el contexto de emergencia sanitaria. Por un lado, nos invitó a repensar la práctica en un escenario no planificado y nos exigió a todos un esfuerzo de adaptación. El «aula» en este proyecto evocó algo diferente, no solo por tratarse de un proyecto de educación no formal, sino por haberse desarrollado a través de una plataforma virtual. Por otro lado, porque la población a la cual estaban dirigidas las actividades no es usuaria habitual —en general— de dispositivos electrónicos digitales. Esta característica es resaltada por Bermejo (2012) como parte de los *nuevos analfabetismos* —en este caso tecnológico— a los que se ven expuestos determinados grupos de personas en una sociedad globalizada y cambiante (p. 28).

A pesar de estos desafíos, el proyecto fue llevado adelante tomando como base herramientas que en tiempos anteriores no hubieran estado presentes. Los encuentros transcurrieron a través de plataformas virtuales, los residentes grabaron videos y utilizaron los audios de WhatsApp para contar sus historias, intercambiamos fotos e información mediante presentaciones de Power Point. A lo largo de este proceso, la mediación ejercida por la directora del residencial así como por otros trabajadores fue sustancial. Sin esta figura de mediación, no habría sido posible establecer las conexiones, configurar el sonido y los micrófonos, traducir nuestras palabras y las de los residentes cuando ocurrieron problemas de conectividad. Esta realidad nos llevó a reflexionar acerca de la insustituibilidad de la presencialidad, la cual se torna necesaria en mayor o menor grado.

Personas adultas mayores por fuera de políticas educativas: trasfondo histórico, social y teórico

Eva Muchinik (2006) propone que la vejez —como parte de la condición humana— es algo que ha estado presente en todos los tiempos de la existencia humana y que ha cargado en cada época con una connotación negativa. Esto se refleja, por

ejemplo, en mitos griegos y leyendas medievales vinculados a el anhelo de elixires que detengan el envejecimiento y prolonguen la juventud (eterna juventud). Muchinik, en este sentido, propone que ha habido a lo largo de la historia interés en el envejecimiento, pero no en los viejos en sí. Esto comienza a verse modificado, según Jean Pierre Gutton (1988), citado por Muchinik (2006), a partir del siglo XVIII, que, según el autor, ha sido el siglo del «nacimiento del viejo». En el contexto de cambios sociales, políticos y culturales que se desencadenan a partir de la revolución francesa, la imagen del viejo comienza a verse modificada, «se proclama el derecho de los viejos como ciudadanos a la vez que se les ofrece, a partir de la declaración de la solidaridad entre las generaciones, un espacio social» (Muchinik, 2006, p. 43). Luego con la expansión del capitalismo hacia el siglo XIX, «la vejez pasa a ocupar un lugar de molestia social» (p. 44). La vejez se torna un problema social vinculado a la no productividad y a la dependencia. También en el siglo XIX, la medicina comienza a generar ciertos estudios vinculados al deterioro físico en la vejez y al estado cerebral de los viejos vinculado a sus «trastornos», definidos como demencia senil. Con esto, propone Muchinik (2006), deviene una asociación entre envejecimiento y enfermedad, y el comienzo de un fuerte proceso de medicalización a «los problemas de la vejez». De esta forma, el viejo queda muy ligado al espacio médico.

Pensar al *viejo* como un cuerpo improductivo y dependiente, estrechamente vinculado al espacio médico, sumado a una visión de la educación —proveniente de los planteos de Johann Friedrich Herbart— centrada en el aprendizaje y adaptación social de las generaciones jóvenes —denotando la existencia de una edad privilegiada para el estudio, otra para la acción laboral y otra para la jubilación (Machado y Reyes, 2017)— han invisibilizado la necesidad de integrar a las personas adultas mayores al campo educativo. En este sentido, por lo menos en nuestro país, el vínculo de las personas adultas mayores con actividades culturales está más ligado a una cuestión de entretenimiento y recreación. Esto ocurre tanto para las institucionalizadas, a través de talleres ofrecidos por los residenciales, como para las no institucionalizadas, a través de talleres ofrecidos por centros comunales, clubes de jubilados o la propia Uni3. En cualquier caso, debido a la deficiencia teórica acerca de la vejez como etapa evolutiva, con sus propias modificaciones cognitivas, físicas, psicológicas, afectivas, etc. —hecho que, como hemos observado, tiene todo un trasfondo cultural, social y político—, y de la relación de las personas comprendidas en este grupo etario con procesos de aprendizaje, es que se carece de formación específica para profesionales de la educación, talleristas, docentes o personas interesadas en trabajar con personas adultas mayores.

Conclusiones

Pensar en educación implica desafíos, resistencias y utopías. Esta experiencia tuvo mucho de eso. La singularidad del proyecto desarrollado en el marco del Taller de Práctica Docente fue tomar como población objetivo a sujetos que no suelen ser foco de las políticas educativas. Como analizamos a lo largo del trabajo, esta realidad posee un trasfondo histórico, social e incluso teórico en el que las personas adultas mayores son segregadas e invisibilizadas. En nuestro país, el vínculo de las personas adultas mayores con actividades culturales está ligado más a una cuestión de entretenimiento y dispersión que a proyectos educativos. Lo que en otros contextos ha sido teorizado como geragogía, gerogogía, gerontología educativa o pedagogía gerontológica (Bermejo, 2010) es aún un terreno a ser explorado. Y que, como grupo, hemos decidido explorar.

Esta tarea, para nada sencilla, representa también un desafío a nuestro rol. El vínculo generado entre todos los participantes provocó una suma de sensaciones, miedos, expectativas, entusiasmos, alguna angustia y nervios. Podemos y debemos cuestionarnos entonces: ¿somos educadores?, ¿somos talleristas?, ¿somos docentes?, ¿somos profesionales de la educación? La inexistencia de un trayecto formativo para quienes quieran dedicarse al desarrollo de actividades educativas con personas adultas mayores se encuentra en consonancia con el trasfondo histórico, social y teórico analizado previamente. Pudimos sentir en ellos las ganas de contar todo lo que tenían para compartir.

Por último, es importante dejar abierta la reflexión acerca de los posibles efectos que tendrán las modificaciones introducidas recientemente por la Ley de Urgente Consideración (LUC). Esta ley, promulgada en Uruguay el 9 de julio de 2020, introduce un «cambio de paradigma en la concepción y en el modelo educativo» (Bordoli, Camors, Díaz y Martinis, 2020, p. 1). En este sentido, los 73 artículos contenidos en el apartado «Educación» —del 127 al 199— modifican y derogan gran parte del contenido de la Ley General de Educación (LGE) vigente desde 2008. Estas modificaciones abarcan las distintas modalidades educativas, incluyendo la educación no formal. El concepto de esta se encontraba presente en el artículo 37 de la LGE, ahora sustituido por el artículo 139 de la LUC. Con este cambio se eliminan algunas nociones clave: la contextualización de la educación no formal en una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida, su orientación a personas de cualquier edad, el valor educativo en sí mismo que posee y su finalidad de satisfacer objetivos educativos en distintos ámbitos (ver anexos). En este sentido, las personas adultas mayores continúan a la espera de ser incluidas por políticas educativas al igual que profesionales de la educación, talleristas y docentes.

Apéndice

Ley General de Educación	Ley de Urgente Consideración
<p>Artículo 37. La educación no formal, en el marco de una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación socio-cultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros.</p> <p>La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.</p>	<p>Artículo 139. La educación no formal comprende aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal, con el propósito de que esta última contribuya a asegurar la calidad, la inclusión y la continuidad educativa de las personas. El Ministerio de Educación y Cultura llevará un Registro de Instituciones de Educación No Formal. Compete al Ministerio de Educación y Cultura promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal.</p>

Bibliografía

- Bermejo, L. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Bermejo, L. (2012). Envejecimiento activo, pedagogía gerontológica y buenas prácticas socioeducativas con personas adultas mayores. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (51), 27-44.
- Bordoli, E., Camors, J., Díaz, A., y Martinis, P. (2020). *Ante los cambios en la educación presentados en la Ley de Urgente Consideración*. Montevideo: Comisión Directiva del Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.
- Cuenca, M. E. (2013). Cómo intervenir en personas mayores. En G. Pérez y A. De-Juanas (Coords.), *Calidad de vida en personas adultas y mayores* (pp. 247-291). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- De-Juanas, A., y Muelas, P. (2013). El aprendizaje de las personas adultas en la sociedad del conocimiento. En G. Pérez y A. De-Juanas (Coords.), *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Havighurst, R., y Albrech, R. (1953). *Older people*. Nueva York: Longmans, Green.
- Larroyo, F. (1987). *Pablo Natorp*. Ciudad de México: Porrúa.
- Machado, E., y Reyes, F. (2017). Fundamentos teórico-metodológicos sobre la educación del adulto mayor en el contexto de la educación permanente. *Humanidades Médicas*, 17(2), 291-305. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202017000200004&lng=es&tlng=es.

- Muchnik, E. (2006). *Envejecer en el siglo XXI. Historia y perspectivas de la vejez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Health and ageing: a discussion paper, preliminary version*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/66682>.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Inesperado e impensado..., pero creativo y valioso. Taller de práctica docente 2020 desde las voces de las docentes y los estudiantes

BEGOÑA OJEDA,¹ MARÍA INÉS COPELLO²

(con la colaboración de otras voces de la Comunidad de Aprendizaje)

Resumen

Este artículo da cuenta, desde una perspectiva narrativa, del trabajo que hemos llevado adelante la dupla Marita y Bego,³ a lo largo de los años, en el recorrido de conformación de una comunidad de aprendizaje (Orellana, 2002, 2005) junto con los estudiantes de Práctica Docente. Lo hacemos en este caso poniendo la lupa en el trabajo concreto de 2020.

Este trabajo es analizado desde los fundamentos de «experiencia», según la concepción de Jorge Larrosa, «lo que nos pasa» (2007, 2009). En nuestro caso, lo que nos pasa cuando nos interrelacionamos con las comunidades extramuros universitarios. Cuando desarrollamos los proyectos de Práctica Docente que nos llevan a interactuar con otras comunidades, con el/los otro/s. Compartimos las respectivas vivencias y nos enriquecemos mutuamente.

Entonces, en este artículo el foco es la Práctica 2020, en la particular situación que vivimos en tiempos de pandemia de covid-19. Ella se instaló a una semana de haber empezado las clases. Hablamos de los desconciertos, los cambios en la planificación, los desafíos de una práctica desde la virtualidad, hacemos foco en sus dificultades, pero sobre todo en sus logros, como decimos, impensados e inesperados. Y lo hacemos desde la narración de la experiencia vivida y sus voces, priorizando el proceso dialógico-crítico-reflexivo que se da entre todos los integrantes de esta comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Experiencia desde lo narrativo; Educación en tiempos de pandemia; Práctica docente.

1 Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). ojedabego2020@gmail.com

2 Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, FHCE, Udelar. micopello97@gmail.com

3 Apodos de las docentes autoras de este trabajo.

Arranca un nuevo año

Es 11 de marzo de 2020, son las 9 horas. Es una de las salas de esa linda casa reciclada de la calle Paysandú, que se destina a Casa de Posgrados de nuestra facultad. Es un hermoso día, ya se siente un clima otoñal.

Un año más..., como cada marzo desde 2005, la dupla de Bego y Marita se dispone a esperar a «sus estudiantes». Invitar a aquellos que desde ya consideran sus compañeros de camino, a conformar una comunidad de aprendizaje (Orellana, 2005) a través de un proceso dialógico-crítico-reflexivo-colaborativo (Copello y Ojeda, 2011 2019). Les propondrán, juntos, disfrutar de «un aperitivo» de «ser docentes». Saben que un semestre de práctica no permite pensar en formación, pero sí esperan que, así como un aperitivo prepara las papilas gustativas para una rica comida, esta práctica será un recorrido que los lleve al placer, al compromiso con la docencia universitaria.

Viene llegando un importante grupo de estudiantes, son más de veinte, dispuestos a formar parte del Taller de Práctica Docente (TPD). Parece que este año será uno de los años con un grupo numeroso, ¡el trabajo será grande!, pero parece «gente linda», hay risas, actitudes simpáticas que disponen, y se disponen, al trabajo. Como siempre, muchos traen termo y mate. Seguro que Marita, la más charlatana, no podrá compartir muchos, pero lo hará cuando Bego oriente las actividades.

Inicia la actividad. Como siempre, días antes se han reunido para planear el curso. Muchas cosas están ya muy pensadas, «aceitadas», ¡no en vano vienen intercambiando ideas desde 2005! Pero cada año las desafía a no repetirse, a «inventar» novedades. En el cronograma de trabajo para ese día consta: 1) presentación de los integrantes de la comunidad de aprendizaje, 2) compartir aspectos de organización del trabajo, 3) presentación del programa del Curso-Taller, 4) primeras ideas sobre qué es la práctica de educación no formal: explicación, ejemplos, debate.

Mientras Marita coordina los intercambios, Bego, con los datos compartidos por la muchachada, ya está organizando un grupo WhatsApp. Han explicado:

Nada de mensajes ajenos al curso, será el medio para mantenernos en contacto durante este trabajo, que será arduo (los 20 créditos que recibirán seguro que serán merecidos), pero que sabemos, por tantos años de experiencia vivida, ¡que les dejará un lindo sabor!

Son las 13 horas. Termina aquella primera jornada. Se cumplió con lo previsto. Hubo muchísimos intercambios. El grupo WhatsApp está pronto. La

muchachada se despide con un «¡hasta la semana próxima!». Rostros sonrientes. Bego y Marita, también de salida, comentan con entusiasmo: «¡Son muchos, pero creo que tendremos un lindo año!».

El relato de la vivencia de nuestro primer día se mezcla en perfecta comunión con el relato de los estudiantes de ese mismo día:

Volvemos de regreso a comienzos de año; estamos en marzo y es el mes que da arranque al semestre impar de los cursos de la Udelar. La unidad curricular que nos reúne en la casa de posgrados José Pedro Barrán es el TPD, que pertenece al Departamento de Estudios en Docencia, parte del Instituto de Educación.

En la primera mañana de clase el clima está un poco nublado, algo cálido, pero no pesado, y los que van llegando temprano conversan un poco e intercambian comentarios sobre las vacaciones de verano, exámenes dados o pendientes, resultados, proyectos, etc. Las docentes que llevan adelante el curso aparecen puntualmente; Begoña (Bego) Ojeda y María Inés Copello (Marita) son, hace muchos años, las responsables del curso, hacen buena dupla y se complementan bien (Marita habla, Bego anota los datos de los estudiantes en su computadora). La propuesta de cursado parece muy interesante y desafiante a la vez, incluye un trabajo en equipo, educación no formal desde y a través de la práctica, gravita el universo teórico de autores, la escritura del proyecto, el plan de encuentro, los diarios dialógicos y el informe reflexivo final. La sensación de embarcarse en las tareas parece mostrarse intensa y agotadora, pero Marita refuerza con sonrisas lo que no dicen las palabras. Sus posturas, las convicciones de las docentes en relación con los modelos pedagógicos, las concepciones metodológicas y los métodos implementados, así como los fundamentos teóricos que los sustentan, permiten valorar una intencionalidad de ruptura con la interpretación hegemónica de la educación centrada en la noción de competencias.

Mientras Bego registra, los estudiantes se van presentando. El grupo es variopinto, diverso y heterogéneo, con compañeros de varias carreras y distintos grados de avance, de Montevideo e interior. Pero una característica común es que todos somos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En total son 30 los inscriptos al curso, cifra que se verá disminuida a 24 cuando este finalice (fragmento del informe narrativo de Damián Bonaudi, Rodrigo Luaces, Diego Quercini, Victoria Sosa, Gianela Turnes, Santiago Vasconcellos).

Desafíos: la pandemia

Es 13 de marzo: primeros cuatro casos de covid-19 en Uruguay. El país entra en alarma, el gobierno nacional toma muchas medidas extraordinarias. En particular, la Udelar decreta la suspensión inmediata de las aulas. Período de incertidumbres, de lo inesperado, lo impensado. En la facultad se maneja la posibilidad de suspender aquellos cursos que, como este, un taller de práctica, parecen ser imposibles sin la presencialidad. Marita y Bego escuchan hablar de

la plataforma Zoom. ¿Qué es eso? ¡Pues, van a investigarlo! ¡Ellas no se van a dejar vencer!

Proceso similar vivenciaron los estudiantes, como puede verse en este relato:

La repentina aparición de la covid19 en Uruguay nos encontró como estudiantes de cara al Taller de Práctica Docente. El pasaje de la enseñanza presencial a la virtualidad supuso entonces un doble desafío: por un lado, migrar dicho curso a un medio virtual y, por otro, diseñar y ejecutar un proyecto de educación no formal, pero haciéndolo en este contexto tan atípico y singular. [...] Luego de una clase de forma presencial y debido a la proliferación de covid-19 en Uruguay, una de las medidas preventivas que dispuso el gobierno nacional fue el cierre de todas las instituciones educativas. Ante esto nos vimos obligados/as a asistir al Taller de Práctica Docente exclusivamente utilizando la plataforma Zoom, lo cual necesariamente incluye la disponibilidad de otros recursos: internet, conectividad, un dispositivo que acepte la posibilidad de instalar dicha plataforma, entre otras (fragmento del informe narrativo de Lucía Cabrera, Karina Fernández, Ana Gallo, Tamara Lezcano, Claudio Olarán, Constanza Veira, Jorge Vidal)

A lo que se suma que Jorge, uno de los estudiantes, envía un mensaje a Marita:

... ¿sabés? Soy profesor de danza en el SODRE, mi disciplina trabaja en guiar creaciones colectivas de obras de danza. Nunca lo hubiera creído, pero estamos haciendo esto a distancia, de forma virtual. ¡Es increíble! Por ello te llamo para preguntarte si podríamos pensar en una práctica [refiere a la práctica de educación no formal de la que hablamos el 11 de marzo] virtual, con docentes, bien multidisciplinar, en que compartiríamos y discutiríamos este tipo de experiencias. Ya lo conversé con Tamara [otra compañera del grupo] y ambos estamos muy entusiasmados con esta idea.

Ya desde el inicio se presentaba como realidad que la práctica docente sería en formato virtual. No hay duda, ¡el Taller de Práctica continúa! Veamos qué conseguimos crear en esta comunidad de aprendizaje, que parece que tuvo su nacimiento en aquel único encuentro presencial.

El cronograma de trabajo del Taller de Práctica Docente se reinicia el 25 de marzo. En el registro de las actividades de ese día, consta: «A partir de esta fecha, por la emergencia sanitaria de la pandemia de covid-19 y siguiendo las resoluciones de la Udelar se pasa a clases virtuales. Usaremos la plataforma Zoom». El recorrido empezó por un abordaje teórico analizando dos videos: la docencia universitaria en una conferencia de Antonio Novoa (2011) y la noción de *experiencia* de Larrosa (2007).

Los grupos y las prácticas

Poco a poco se empiezan a conformar los grupos de práctica. El 1.º de abril empezó la sociabilización de las propuestas que estructurarían los grupos, con el

desafío de realizar una práctica de educación no formal en formato virtual. Esto implicaba no solamente la práctica en sí misma, sino también las instancias de trabajo previo con los integrantes del grupo. Había que vencer la dificultad que podría significar no conocerse, no empatizar desde el encuentro personal, dado que solo tuvimos una clase presencial. Ese día, fueron varias las ideas que surgieron para llevar adelante del proyecto: 1) ollas populares, 2) cómo apoyar los procesos de educación de niños y maestros ante la situación de aislamiento, 3) pensar la educación a través de la formación de comunidades de aprendizaje virtuales, 4) cómo actuar, en el presente momento de distanciamiento por la crisis sanitaria, en los grupos de apoyo social a situaciones de violencia de género y otras situaciones problema, 5) interacción con ONG que trabaja con comunidad de niños con lesiones cerebrales por medio de la equinoterapia, 6) cooperativas de consumo, como apoyar el uso de canastas recibidas en este momento de dificultades producto de crisis sanitaria, 7) encuentros con el eje de la apreciación cultural (literatura y otros), 8) acciones, en el aislamiento producto de crisis sanitaria, con espacios de tercera edad (residencial). Todas eran ideas muy ricas y que traían problemáticas acordes para ser abordadas desde los proyectos de educación no formal que debían ser elaborados como parte de este Taller de Práctica Docente. Teníamos que seleccionarlas, acotarlas y decidir cuáles serían las que se harían.

Las ideas fueron decantando en los siguientes encuentros. Se acordó la conformación de cinco grupos para abordar cuatro problemáticas (dado que dos grupos trabajarían con la misma problemática): Grupo 1 «Encuentro con los abuelos y abuelas del residencial Las Dos Hermanas»;⁴ Grupo 2 «Convivencia en Tiempos de Pandemia», en el contexto del Centro DIES Prado (Centro en Convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, modalidad 24 horas para mujeres con NNA Mujeres con Niños, Niñas y Adolescentes);⁵ Grupo 3 y Grupo 4 «La Educación en Tiempos de Cuarentena. En busca de nuevos sentidos»;⁶ Grupo 5 «Equinoterapia: rememorando experiencias y emociones».⁷

El proceso de conformación de los grupos fue muy rico y llenos de experiencias, que llevaron a vivir aquella teoría de Larrosa que habíamos debatido al iniciar los encuentros. Compartimos un relato que refiere a este proceso.

En un principio fue Diego, tallerista de música en residenciales de ancianos. Muchas semanas después, frente a la estufa a leña de la casa de Diego, Santi habría de recordar el mediodía remoto en que su compañero le propuso hacer la práctica en el residencial Las Dos Hermanas. Él pensaba llevar a cabo un proyecto a su lugar de trabajo con personas adultas mayores en ese residencial

4 A cargo de los estudiantes Damián Bonaudi, Rodrigo Luaces, Diego Quercini, Victoria Sosa, Gianela Turnes, Santiago Vasconcellos.

5 A cargo de Iara Priario, Andrea Quiroga, Rafael Gularte, Inés Pongibove, Camila Burguez, Mizar Pérez.

6 A cargo de Lucía Cabrera, Karina Fernández, Ana Gallo, Tamara Lezcano, Claudio Olarán, Constanza Veira, Jorge Vidal.

7 A cargo de Sofía Ferreira, Giuseppe Labus, Luciana Lasa, Manuel Noble, Sebastián Sasen.

considerando que a los «viejos» les vendría bien sumar actividades, y que, además, sería para él un insumo importante, teniendo en cuenta que el tema de su tesina está vinculado a la educación con personas adultas mayores en contexto de institucionalización. Ese día Diego le comentó a Santi sobre el lugar y que le gustaría hacer algo vinculado al arte y el deporte. Como ya se conocían de cursos anteriores, ambos creyeron que la idea de trabajar juntos cuadraba bien para este taller. Esa fue la semilla. Enseguida Santiago propuso la idea de sumar al grupo a Vicki, que era por entonces conocida compañera de equipo de Santi, desde su experiencia el semestre anterior con Bego en Los Robles, y era certero que aceptaría integrarse.

Casi como un verso del «Cielito Oriental» de Bartolomé Hidalgo («Dicen que vienen erguidos y muy llenos de confianza: veremos en esta danza quiénes son los divertidos») se acercaron al grupo dos compañeros de Letras —Rodri y Dami—, que habían planteado en clase incluir la «creación literaria» en algún proyecto, sin mencionar sus solitarios recorridos en este ámbito de la formación docente. Por último apareció Giane, autoexiliada de otro grupo y buscando un espacio de aprendizaje disfrutable. Luego de conformado el grupo, nada fue igual (fragmento de informe narrativo de Damián Bonaudi, Rodrigo Luaces, Diego Quercini, Victoria Sosa, Gianela Turnes, Santiago Vasconcellos).

La experiencia que atraviesa

... se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo les pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto

(Larrosa, 2009, p. 16).

El Taller de Práctica Docente, bajo la coordinación de Bego y Marita, ha atravesado muchas, muy ricas y variadas experiencias. Fue un curso anual que tenía por objeto las prácticas docentes universitarias en los ámbitos formales y no formales. En 2005 —a mitad de aquel año— Marita iniciaba su docencia en la universidad uruguaya, luego de un largo período de docencia universitaria en Brasil (1981-2003). Su experiencia en Brasil tenía todo que ver con la tarea que asumía, lo hacía llena de alegría y entusiasmo, era seguir adelante con aquello en lo que creía y para lo que había invertido muchos años de formación, investigación, docencia. La adaptación a las características del estudiantado uruguayo la sorprendió agradablemente, aunque le jugó alguna mala pasada. El estudiantado uruguayo de Humanidades era mucho más participativo y argumentativo que sus estudiantes brasileños; esto la llevó a sobrevalorar a los estudiantes uruguayos, a dar por adquiridos saberes que en realidad no existían. Fue un inconveniente, pero también un lindo desafío, que ya en el segundo año tenía buenos resultados. Solo dos

meses después de asumir Marita, Bego se sumaba a este equipo que se mantiene hasta la actualidad. Para ambas, aquel primer encuentro en un bar aledaño a la Universidad de la Tercera Edad es imborrable. Bego asumía el cargo concursado, luego de su licencia por maternidad. En coherencia con su formación de antropóloga, su beba le acompañaba en un poncho colorido, cargada al estilo de las indígenas americanas. Fue allí donde empezamos a construir un pensamiento común, que lleva a que hoy en día tomemos acuerdos compartidos casi sin necesidad de intercambio. Sería muy lindo narrar toda esa larga trayectoria, capaz que un día lo hacemos, las cuatro mil palabras de límite de este trabajo hacen que no sea este el momento.

La idea de reflexión dialógica acompañaba a Marita desde su tesis doctoral (Copello y Sanmartí, 2001; Copello, Ojeda, Cuesta y Dimuro, 2008), la elaboración de diarios reflexivos (Copello, 2005, 2006) como parte del proceso de formación docente venía elaborada desde Brasil. La concepción de evaluar la práctica docente vía un portafolio digital-evaluación procesual, formativa y formadora (Copello y Ojeda, 2014) ya la acuñamos en 2005. La concepción de comunidad de aprendizaje (Orellana, 2002, 2005) profundiza y complejiza la reflexión dialógica. En 2015 Larrosa nos enriquece con su concepción de experiencia (2007, 2009). Desde ese año el Proyecto de Práctica Docente en espacios de educación no formal pasa a ser Proyecto Experiencial de Intercambio entre Comunidades (Copello, Gutiérrez Mercado y Reyes, 2016). Los fundamentos de aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003) y de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) son de años más recientes.

El 2020 nos trae, desde la vivencia, esta inimaginable forma de constituir una comunidad. Ella sigue fiel a las concepciones construidas, pero ahora desde la participación virtual. Es en este año atípico que, además de aprender a trabajar desde la virtualidad, incorporamos la investigación y formación docente narrativa. Así, el portafolio digital incluyó un informe narrativo grupal y una autoevaluación personal, también narrativa. ¿Cuáles serán las elaboraciones de este 2021 y años siguientes? Todavía no lo sabemos, pero «desconfiamos» de que alguna/s nueva/s vendrá/n. Por ahora, nos encaminamos a cerrar este trabajo dando la voz a uno de los grupos de estudiantes y a la devolución que, como parte de esa evaluación certificadora final —vía análisis del portafolio digital—, dimos las docentes, Marita y Bego.

Tras haber transitado por el taller en este semestre tan conmovedor desde las imposiciones de lo externo, parece posible postular que la clave, además de la convicción de las docentes, está en la conformación de la comunidad de práctica como camino para el aprendizaje grupal, la experiencia y la creación colectiva. Experiencia en el sentido de Larrosa (2009): como eso que nos pasa, desde otra cosa, desde un afuera que no soy yo, que me afecta y me transforma. El equipo docente definió un camino, mostró una metodología, unos fundamentos conceptuales y contagió las ganas de salir a probar experiencia a pesar de la

emergencia sanitaria. Fue atípico, inesperado, a veces difícil, muchas otras disfrutable, pero, ante todo, «fue». Y sigue siendo, mientras escribimos y revivimos la experiencia, y recordamos momentos, sensaciones, miedos, expectativas, entusiasmos y alguna angustia y nervio. En un contexto en que la competencia mercantil se ha colado incluso en las prácticas docentes, haber podido experimentar una práctica como comunidad de aprendizaje nos abre un espacio necesario para pensarnos en un futuro docente que será difícil, pero después de esta experiencia, no será individual ni individualista (fragmento de informe narrativo de Damián Bonaudi, Rodrigo Luaces, Diego Quercini, Victoria Sosa, Gianela Turnes, Santiago Vasconcellos).

Bego y Marita responden en la evaluación de uno de los informes narrativos:

Parecer sintético inicial: ¡emocionante!

Han realizado un excelente texto narrativo. Y, además, y eso no es menor, elaborado en forma polifónica. Como dicen, lo han elaborado juntando todas las voces. Eso no es fácil. Ustedes lo consiguieron por haber conformado a lo largo de esta práctica una real comunidad de aprendizaje.

Con muchísima capacidad insertan los fundamentos teóricos compartidos con una narración fluida donde nada se pierde: lo vivido, lo pensado, lo sentido.

De verdad nos sentimos enriquecidas con haberles contado entre aquellos estudiantes con quienes venimos compartiendo la larga jornada de Práctica Docente, que desde 2005 tiene a esta dupla como coordinadoras.

Quedarán entre los relatos a compartir con futuras generaciones como parte de la retroalimentación y la construcción colectiva, para encarar con mucha seriedad y compromiso el ser docentes.

Este texto podrá (¡y deberá!) ser presentado para compartir con una comunidad más amplia.

Como lo expresa el título, «Inesperado e impensado... pero creativo y valioso». Esta comunicación pretende presentar algunos aspectos de ese riquísimo recorrido, todo en la virtualidad, vivido por este grupo. Pero, ante todo, quiere transmitir convencimiento y pasión por la tarea y, sobre todo, compartir emociones.

Creemos—siguiendo el pensamiento freiriano, que es epígrafe de este trabajo— que se vivenció una «caminada» educativa en comunión y mediatizada por el mundo.

Bibliografía

- Copello, M. I. (2005). Diarios y Artículo en la Práctica Docente del profesor de Biología. *Enseñanza de las Ciencias*, (número extra), 1-4.
- Copello, M. I. (2006). Diarios dialógicos reflexivos en la formación inicial del profesorado. En M. Quintanilla y A. Aduriz Bravo (Orgs.), *Enseñar ciencias en el nuevo milenio. Retos y propuestas* (pp. 187-210). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Copello, M. I. (2010). Práctica docente extramuros universitarios: medios digitales facilitando el proceso reflexivo-dialógico. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 131-156. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1947>.
- Copello, M. I., Gutiérrez Mercado, G., y Reyes, M. (2016). Acoger la diferencia-construir el nosotros. Encuentro experiencial entre privados de libertad y universitarios. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 53-63.
- Copello, M. I., y Ojeda, B. (2011). Práctica docente reflexiva-crítica-dialógica. Una mirada al proceso de investigación e innovación educativa. En C. Caamaño (Org.), *Reflexión Crítica, experiencias e investigación en docencia* (pp. 113-123). Montevideo: Magro.
- Copello, M. I., y Ojeda, B. (2014). Portafolio Digital de la Práctica Docente, Serie 9, vol. 1. Montevideo: FHCE, Universidad de la República (Trabajos estudiantiles inéditos).
- Copello, M. I., y Ojeda, B. (2019). En búsqueda de una nueva natalidad para el Taller de Práctica Docente. Preservando las prácticas no formales, espacios experienciales de intercambio entre comunidades. En *XXVII Seminario Internacional de Formación de Profesores para el Mercosur/Cono Sur*, Luján.
- Copello, M. I., Ojeda, B., Cuesta, A., y Dimuro, J. (2008). Proceso reflexivo-crítico-dialógico en la práctica docente: de la construcción social en la Comunidad de Aprendizaje a la (re)construcción personal. En M. Do Carmo Galiazzi, M. Auth, R. Moraes y R. Mancuso (Orgs.), *Aprender em Rede na Educação em Ciências* (pp. 157-176). Ijuí: Unijui.
- Copello, M. I., y Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 269-283.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Larrosa, J. (2007). Conferencia de Jorge Larrosa. En *Encuentro Nacional Formar en Futuro Presente, Programa Aprender Enseñando y Elegir Docencia* [Archivo de video en ocho partes]. Recuperado de <https://www.youtube.com/user/infcomunicacion/videos>.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en Educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Orellana, I. (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. En L. Sauvé, I. Orellana y M. Sato (Eds.), *Textos escogidos en Educación Ambiental. De una América a otra* (pp. 221-231). Montreal: Université du Québec.
- Orellana, I. (2005). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental: aprendiendo a construir un saber-vivir-juntos en un medio de vida compartido. *Centro Nacional de Educación Ambiental* [En línea]. Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2005_05orellana_tcm30-163422.pdf.
- Novoa, A. (2011). Retos y Perspectivas de la Docencia Universitaria. En conferencia de cierre *II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (II CIDU)*, Vigo. Recuperado de <http://tv.uvigo.es/gl/video/mm/12075>.

Narrativas reflexivas como mirada pedagógica transformadora

ZORAYA ORSI;¹ GABRIELA MACHÍN;² SANDRA TEJERA³

Resumen

El concepto de *docencia* ha sido uno de los focos de atención de estos últimos años desde la mirada del Núcleo de Formación Profesional Común del Consejo de Formación en Educación. La naturalización de supuestos referidos al trabajo educativo de los docentes egresados sean estos noveles o experimentados ponen en evidencia el sentido común como justificación. Del mismo modo lo justifican también muchos docentes que ejercen la docencia a cargo de una especialidad, como expertos en un área de conocimiento, u otros que se han apropiado de determinadas estrategias por haber acumulado un número importante de experiencias de enseñanza. Estas motivaciones nos han llevado a pensar y aproximarnos al tema con un enfoque interdisciplinario. En esta propuesta de trabajo se presenta un dispositivo de intercambio de experiencias narradas con docentes noveles que será realizado en el Centro Regional de Profesores del Suroeste y el Centro Regional de Profesores del Este durante 2021 en forma de ateneos.

Palabras clave: Formación docente; Teoría y práctica educativa; Didáctica.

Introducción

Analizar y discutir el concepto de docencia ha sido uno de los focos de atención de estos últimos años desde la mirada del Núcleo de Formación Profesional Común del Consejo de Formación en Educación. La naturalización de supuestos referidos al trabajo educativo de los docentes egresados, docentes noveles o experimentados ponen en evidencia el sentido común como justificación, como puede ser el trabajo del titulado en una especialidad, un experto en un área de conocimiento, alguien que se ha apropiado de determinadas estrategias o ha acumulado un número importante de experiencias.

En esta propuesta de trabajo se presenta un dispositivo de trabajo con docentes noveles que será desarrollado en el Centro Regional de Profesores (CERP)

1 Centro Regional de Profesores (CERP) Suroeste, Consejo de Formación en Educación (CFE). zorsiter@gmail.com

2 CERP Suroeste, CFE. gabriela.machin@gmail.com

3 Licenciatura en Filosofía y Letras. CERP del Este, CFE. sandra.tejera@gmail.com

del Suroeste y el CERP del Este durante 2021 en forma de ateneos. Se inspira en el planteo de Beatriz Alen que muestra los fines de este dispositivo:

Los temas y problemas surgen de la experiencia en curso de los docentes principiantes y el intercambio entre pares resulta prioritario para que, desde los inicios de la profesión, los noveles constituyan su propia práctica en objeto de indagación y de análisis compartidos (Alen, 2013).

Estos ateneos están dirigidos a docentes noveles en ejercicio en asignaturas del Ciclo Básico de Enseñanza Media.

En este sentido se propone narrar experiencias entre los actores mencionados durante 2021. Se tomarán en cuenta determinados aspectos:

- la vinculación entre teoría y práctica (lo aprendido y lo aplicado)
- la transposición didáctica
- lo vincular y lo relacionante

Se pretende identificar elementos de innovación pedagógica que den indicios de transformación educativa. Este enfoque estará centrado en la vinculación crítica entre teorías y prácticas educativas para el fortalecimiento de la autonomía profesional y el desarrollo de prácticas reflexivas dentro del espacio institucional.

Las narraciones obtenidas permitirán identificar las prácticas que emergen de ellos y lograr el proceso de autorreflexión sobre la relación dialéctica entre teoría y práctica. Pertenece a la naturaleza de la pedagogía el hecho de reflexionar sobre lo que se hizo o lo que se está haciendo efectivamente, para poder construir un saber hacer desde la propia experiencia de enseñar.

En esta contribución se pretenden reconstruir los desafíos didácticos, pedagógicos y conceptuales que demanda la experiencia educativa actual y proporcionar oportunidades para la transformación profesional del novel docente junto con el mejoramiento de las comunidades institucionales, que también aprenden.

En este sentido —parafraseando a Rebellato— es indiscutible la vinculación entre la tarea de educar, donde la práctica social tiene consecuencias éticas a partir de la praxis, y los actores principales del trabajo educativo, es decir, el que aprende y el que enseña, que también aprende. Sin duda esta mirada centrada en la praxis constituye un aporte fundamental para comprender la pedagogía en forma crítica, como ese pensar que se construye a partir de la reflexión sobre lo hecho. El trabajo de enseñar adquiere importancia porque permite esclarecer supuestos para desarrollar la propia comprensión del hacer y del modo en que se lleva a cabo ese hacer.

Una concepción de la educación basado en la pregunta —como sugiere la pedagogía crítica de Paulo Freire— que sitúa a los actores en un horizonte de conversación, intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces no presentes en el diálogo, pero que están vinculadas con él, en ese transcurso difícil, pero necesario, complejo, pero ineludible, de construir una palabra colectiva, común y, además, articulada con reflexiones acerca del conocimiento, fruto de una sistematización o reproblematicación de la realidad educativa, de experiencias situadas que dan posibilidad el redescubrimiento del otro, pero también de uno mismo.

En la perspectiva de Andrea Alliaud (2017), las cuestiones que convocan a reflexionar están centradas en el saber pedagógico profesional, que habilita el desarrollo de otras alternativas.

Esta visión lleva a pensar en ese saber como una apropiación de los docentes que no es de despreciar, y que tal vez lo que se necesita en el nuevo contexto es darle a ese saber un giro pertinente para responder a las nuevas situaciones educativas. Este es precisamente el enfoque para pensar las prácticas profesionales de los docentes noveles, partir del saber pedagógico que sustenta la profesión.

Tenti Fanfani (2007) indica que la escuela hoy está sobrecargada de funciones y exigencias por la heterogeneidad del abanico a atender; a causa de ello, aparece ante los ojos de la sociedad como subdotada, imposibilitada de cumplir con el mandato social ampliado. Esto, que podemos leerlo como un grave problema, inabarcable para un modelo escolar de hace dos siglos, también puede ser visto como una oportunidad de convertirla, con otras prácticas y estrategias educativas, en un lugar para las transformaciones posibles, el lugar de apropiación de nuevas prácticas profesionales y de la transmisión de la cultura.

El trabajo en las instituciones educativas ofrece la oportunidad de transitarlas y habitarlas para recibir saberes, gozar la gratificación y sentir desazón. Es un lugar donde también los sujetos se transforman y transforman el entorno. Es un puerto que nos permite partir a otros paisajes. Graciela Frigerio lo reconoce como el lugar de lo común o mundo compartido, donde los oficios del lazo funcionan como guías que orientan la tarea de enseñar a través de un «saber hacer» que tiene características propias. Es un saber hacer que sabe sostener e inscribir al nuevo docente en la institución.

Fabricar el vínculo institucional, afirma Pierre Legendre, es obra de la genealogía, es ella, afirma, la que sostiene el hilo de la vida, anudando lo biológico, lo social, lo inconsciente. La genealogía que abre a la filiación y particularmente a esa «forma» *de filiación a la que damos el nombre de filiación simbólica, la que inscribe a cada sujeto al conjunto que excede a lo familiar, dándole (eventualmente) un lugar en la polis* (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017, p. 49, destacado en el original).

Lo que convierte en asombroso al oficio del lazo es que, desde claves no del todo claras, permite que un sujeto que se ignora se reconozca formando parte de una institución, de unas maneras de hacer, pensar y sentir. La socialización institucional del novel docente no se prevé, simplemente ocurre, los directores reconocen la necesidad de construir estrategias de acompañamiento, pero no se implementan como parte de los proyectos escolares para pensar la recepción de extranjero.

Con esta modalidad de trabajo se pretende detectar indicios de transformación pedagógica que promuevan la vinculación entre teoría y práctica (lo

aprendido y lo aplicado), la transposición didáctica, lo vincular y lo relacionante, en pos de la transformación del docente como profesional de un campo en sí mismo dinámico, a la vez que lo potencia como agente de cambio en una práctica situada.

Las dimensiones anteriormente planteadas permitirán visibilizar si se hace presente la problematización sobre formación para la educación y la formación para la enseñanza.

Bibliografía

- Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En B. Alen, A. Alliaud, A., R. Hevia, J. Ramírez y R. Castellano, *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles: aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay* (pp. 11-24). Montevideo: ANEP, MEC.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

HELENA MODZELEWSKI¹

En un trabajo muy cuidadoso, los coordinadores de este 5.º eje, *La profesionalidad desafiada ante los múltiples ámbitos y modalidades del trabajo educativo* agruparon estas ponencias que me han confiado para comentar en torno a la temática de la presencia y el uso de narraciones, explícitas e implícitas, en carreras terciarias. Estos abordajes de las narraciones pueden organizarse en más de una clasificación que se entrecruza: experiencias pasadas y futuras, miradas macro y micro, entre otras posibilidades, pero todas comparten también otro tema que las envuelve y trasciende: las emociones, ya que estas son, en definitiva, narrativas, y constituyen la motivación que mueve a los seres humanos hacia la acción en el sentido que le da Hannah Arendt, como actividad que nos identifica como humanos y que da origen a algo nuevo, inédito, en el mundo, algo que además es imprevisible e irreversible. Esas características hacen de la temática de las narraciones algo a la vez fascinante e intrigante, problemático para un tipo de educación que, lamentablemente, cada tanto aflora en la historia, en la que se busca certeza y control sobre el «producto» y sus «resultados», olvidando que se trata de seres humanos, con todo lo intangible e inefable que nos caracteriza. Es así que una educación que dirija su mirada a esos intersticios de la humanidad puede, en cierta medida, ser considerada subversiva. Abren estas ponencias las jornadas, unas jornadas donde sobrevuelan los sueños y apuestas de Paulo Freire y José Luis Rebellato, en la primera sesión de la mañana de este primer día, con esta temática subversiva. Creo que es una buena señal.

En esas convicciones se enmarcan los siguientes comentarios de introducción a estas ponencias.

En «Inesperado e impensado..., pero creativo y valioso. Taller de Práctica Docente 2020 desde las voces de las docentes y los estudiantes», Begoña Ojeda y María Inés Copello nos sorprenden con un texto que, desde el epígrafe de Paulo Freire («Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo»), se destaca por su coherencia. Estas docentes no buscan «enseñar», sino que invitan a degustar, presentando la práctica docente como un aperitivo. Un aperitivo es también este relato de ponencia, donde degustamos su acción, fusionamos nuestros horizontes con ella y reflexionamos, subjuntivizamos el relato, al decir de Jerome Bruner, poniendo a nuestra propia experiencia «como si» estuviéramos en su lugar. ¿Cómo sería

¹ Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. hmodzelewski@fhuce.edu.uy

nuestra práctica docente si...? Ya nosotros, oyentes, estamos construyendo con ellas. Por otra parte, ante el desafío de la pandemia, describen la práctica a través de la virtualidad a partir de la sugerencia de Jorge, un estudiante con ideas que nutren a las docentes. La prueba de esa retroalimentación está en que uno de los trabajos allí descritos, en el residencial Las Dos Hermanas, fue uno de los cuentos premiados en el concurso de cuentos de este mismo evento. Así, este mismo evento confirma los postulados de esta ponencia; como en una especie de espiral de aprendizaje, nadie lo hace solo, nadie enseña a nadie, sino que todo se aprende entre todos.

Por su parte, Diego Quercini, Victoria Sosa y Santiago Vasconcellos presentan «Prácticas docentes con personas adultas mayores: desafíos y resistencias», que constituye uno de los casos particulares vistos «desde afuera» por las autoras de la ponencia anterior, que enmarcaron y acunaron estas experiencias dentro de un año lectivo, ahora visto «desde dentro». El trabajo reflexiona sobre la educación a lo largo de toda la vida y se relaciona en especial con el aspecto emotivo de la anterior ponencia, porque se propone «recuperar la memoria, promoviendo el intercambio de anécdotas y experiencias personales de distinta índole». Esto pone de manifiesto el espíritu insuflado en el curso que suscitó esta experiencia, como una especie de muñeca rusa, enmarcado en una visión narrativa y amorosa lleva a esta búsqueda del relato en el sujeto de la educación.

La ponencia de Cristina Heuguerot, «Subjetividad e inserción laboral en algunos egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Udelar (cohorte 2011)», impresiona como un trabajo sumamente relevante que visibiliza en un tono muy diferente a los anteriores las ilusiones, las expectativas y los logros percibidos de los estudiantes y los egresados de la facultad. Es un trabajo de características cuantitativas, divergente en ese sentido respecto de las ponencias anteriores, y sin embargo, también nos habla de emociones, frustraciones y éxitos a lo largo de prácticamente una generación de estudiantes de diversas licenciaturas, desde una óptica alternativa y por demás complementaria del enfoque anterior.

Lanzando una mirada al futuro, la ponencia de Zoraya Orsi, Gabriela Machín y Sandra Tejera, «Narrativas reflexivas como mirada pedagógica transformadora», nos pronostica una experiencia que tendrá lugar durante 2021 en el Centro Regional de Profesores del Suroeste y el Centro Regional de Profesores del Este en forma de ateneos que propiciarán la narración de las experiencias de docentes noveles. Le deseamos el mayor de los éxitos porque ese trabajo definitivamente aportará en esta línea, que se hace cada vez más necesaria.

Eje 1 Mesa 1

La higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay de 1930¹

IAEL ACHER²

Resumen

La higiene mental se trató de una estrategia política que se orientó al tratamiento preventivo de la enfermedad mental, patología de alto riesgo para el Estado dadas sus repercusiones económicas y sociales, que se traducían en grandes inversiones destinadas a individuos considerados «improductivos» y el peligro que auguraban los médicos de la época con la idea aterradora de una posible supuesta *degeneración social*. Decimos que el tratamiento fue preventivo porque se basó en el abordaje de sus causas, reconociendo dentro de las principales al factor hereditario y a los conflictos morales, también conocidos como «causas psicológicas». Apuntó a la corrección de toda alteración que significara una amenaza contra el orden establecido por el Uruguay moderno a través del disciplinamiento, en el que medió tanto la educación desde la práctica como la psicología desde la teoría conductista. En las escuelas fue donde modeló la subjetividad de la población infantil, allí podían encontrarse aquellos «predisuestos» a la enfermedad mental, aquellos futuros adultos que había que corregir a fin de hacerlos productivos.

Palabras clave: Higiene mental; Causas psicológicas; Disciplinamiento; Población infantil.

- 1 Este trabajo se desprende de una revisión bibliográfica en archivos históricos que tomó como principales fuentes de análisis dos ciclos de conversaciones que representaron el acto fundacional de lo que fue la Liga de Higiene Mental en nuestro país. Estos documentos fueron recuperados a partir del relevamiento de la *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, en la cual fueron publicados poco tiempo después de ser emitidos oficialmente por la Radio Nacional del SODRE en 1937.
- 2 Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). Grupo de investigación Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. acheriael@gmail.com

«Prevención» para los «predisuestos»

A partir del estudio de las fuentes sabemos que la higiene mental (HM) se introdujo en Uruguay en la década del treinta de la mano de la psiquiatría. Se trató de una estrategia política que desplegó el Estado respondiendo a los postulados sanitarios del *higienismo*. Su modelo fue copiado de Estados Unidos instalándose en nuestro país junto con la fundación de una liga nacional y una comisión de HM dentro del Departamento de Higienismo del Ministerio de Salud Pública.

Antonio Sicco, profesor interino de Psiquiatría en la Facultad de Medicina, fue uno de sus principales propulsores y una de las figuras que promovió el interés por la psicología dentro de la formación médica. En 1930 fue representante de la Sociedad Uruguaya de Psiquiatría en el Primer Congreso Internacional de HM realizado en Washington y ese mismo año presentó el Plan de Profilaxis Mental propuesto para Uruguay en un informe dirigido a la Asistencia Pública Nacional.

La estrategia se orientó hacia el tratamiento preventivo de la enfermedad mental, centrándose en el abordaje de sus causas, reconociendo el factor hereditario y los conflictos morales (también llamados *causas psicológicas*) como las principales. La enfermedad mental se encontraba vinculada con cierta idea de inmoralidad o mala conducta. Estaba asociada a los individuos no productivos que generaban enormes gastos al Estado y al problema de la degeneración social, elementos que evidentemente amenazaban al «progreso» que perseguía la modernidad. Se orientó en definitiva hacia el mejoramiento de la condición humana. Por un lado, destacó su preocupación por la ascendencia enferma apoyándose en el discurso científico de la eugenesia, que promovía el refinamiento de la raza humana a través del cultivo del «súper normal» y buscó prevenir las causas morales (psicológicas) que conducían a la enfermedad mental, apuntando a la corrección de toda alteración que significara una amenaza contra el orden establecido asociado a la idea de salud. Para ello se sirvió de estrategias de disciplinamiento a través de la educación y la psicología que calaron hondo en la subjetividad de la población. Una de las estrategias centrales para la prevención de estas «causas psicológicas» responsables de agravar las situaciones de herencia mórbida fue la protección de los «predisuestos», quienes eran detectados tempranamente en la población infantil. En este sentido Sicco (1937a) propuso la creación de un dispensario de orientación infantil que, a imagen y semejanza de las quinientas *child guidance* instaladas en Estados Unidos, se dedicara al estudio psicológico del niño, con el objetivo de encauzar su desarrollo y preparar su perfecta adaptación para la vida social. Su labor se centraría en la detección y la corrección de las irregularidades de la conducta y los trastornos del carácter. Se trataba de la instalación de un organismo profiláctico que en articulación con el sistema educativo aspirara a descubrir y corregir a los inadaptados, apelando a una psicología científica para reconocerlos entre los normales a partir de la observación de su conducta y el estudio psicométrico de su inteligencia.

La infancia fue tomada como la «edad de oro» para la HM partiendo de la premisa de que el niño es plástico y permite la corrección de los malos hábitos y las «posiciones viciosas del espíritu», desviaciones mínimas que en el futuro pueden conducir al sujeto a la criminalidad o a la alienación (Sicco, 1937b).

Educar de espíritus adaptados: entre el pedagogo, el psicólogo y el higienista mental

Camilo Payssé (1937), otro de los psiquiatras que participó de este movimiento, habla de *ciencias hermanas* cuando se refiere a la psicología y a la educación, haciendo referencia a una íntima relación entre ambas. Afirma que es «imposible desunir los problemas del psicólogo y los del pedagogo» (1937, pp. 36-37) dado que comparten el mismo origen y el mismo fin: parten de premisas comunes para construir y estabilizar la mente humana en el período de la «simiente mental» para «convertir al ser en una entidad que resuma la felicidad para sí misma y la utilidad de los demás» (1937, p. 35).

La idea de felicidad representa el estereotipo de salubridad que se busca diseñar y «contagiar» —con la connotación patológica que trae esta acción—; esto es, un hombre conforme y agradecido con un Estado que lo protege y le da de comer a cambio de su trabajo. Adaptado y obediente, respetuoso y moderado en su ambición. Eficiente, productivo y rendidor, lo que es igual a la felicidad-utilidad para *los demás* (el Estado).

Al respecto, Sicco afirma que una vida higiénica y sana es una vida organizada con inteligencia para la felicidad, una vida tranquila y en perfecta armonía con la sociedad, «una vida como puede lograrla en cualquier ambiente un espíritu sereno y equilibrado, bien adaptado, que trabaje regularmente y que tenga ambiciones moderadas» (1937b, p. 21).

Al analizar la intención que hay detrás de la promoción de esta felicidad directamente vinculada con la salud, podemos presumir el horizonte de los procedimientos que buscaron la «estabilización de la mente» del niño mediante la intervención de la psicología en la educación. Payseé (1937) afirma que las malformaciones psíquicas y los comportamientos anormales son el resultado de una mala educación. ¿Se trató entonces del intento de aplicar una «buena educación»? ¿Una educación que corrigiera las conductas mal aprendidas mediante el adiestramiento-aprendizaje de «buenas» conductas? Apoyado en el discurso científico de una psicología experimental, el doctor expresa con claridad la influencia del conductismo para la producción de estas nuevas subjetividades.

Payssé (1937) deja ver cómo la psicología será la ciencia y la excusa que autorice al «poder psiquiátrico»³ a introducirse en el ámbito educativo con el obje-

3 Al decir de Michel Foucault (2008).

tivo de forjar mentalidades adaptadas. Al mismo tiempo destaca el tiempo de la infancia como el mejor momento para esta tarea dada la posibilidad de detectar al anormal a tiempo para reconducirlo a la norma. En este sentido, sostiene que «es en la mente inculta, todavía desazonada y aún tierna del niño, donde mejor pueden discriminarse y justipreciarse las anomalías hereditarias y las imperfectas evoluciones por viciosa dirección» (1937, p. 37).

Se destaca la referencia que hace este doctor al control de la vida afectiva y emocional del niño como tarea esencial de la obra de la HM, afirmando que es en la vida afectiva del niño donde se encuentran las fallas, su función indisciplinada indica la existencia de los «vicios mentales». Propone que tanto el educador como el psicólogo y el higienista tomen a su cargo la tarea de «adaptar serena y autocontroladamente, sin desmedido rigor, toda eflorescencia excesiva de la emoción del sentimiento de la pasión» (1937, p. 38).

Según Payssé, esta excesiva sensibilización emotiva «inhibe la comprensión exacta de “lo real”», priva al niño de su autocontrol y contribuye a un «afectivismo mal condicionado: [...] el llanto inmotivado, la risa sin causal suficiente, el gesto de impaciencia, la cólera impulsiva, el malhumor, la inquietud, el movimiento reactivo, mal deliberado, mal ejecutado» (1937, p. 39).

Todo esto indica la propuesta de una acción dirigida al control de la voluntad del niño y al establecimiento forzoso de pautas y normas de conducta que rigen un comportamiento que es valorado como «saludable». Se entiende que educar es sanear mentalmente al niño, adaptándolo a la sociedad, encarrilando su psiquis desviada, del mismo modo que el tallo torcido de aquello que será un árbol se endereza con rectitud ante el apoyo de un tutor. Francisco Garmendia (1937), otra de las figuras que aparece en los documentos, se refirió al uso profiláctico de la educación, asegurando que «la higiene mental tratará de eliminar, en lo posible, todas las causas de intoxicación que puedan provocar las enfermedades y buscará eliminar, por la educación, todas las principales causas morales, que, influyendo sobre los predispuestos, puedan engendrar las psicosis» (1937, p. 11).

En esta tarea converge el trabajo del psicólogo con el del educador, por lo que Payssé (1937) se refiere al «psicólogo educador», cuyo propósito será dirigir y guiar los sentimientos infantiles con la finalidad de encaminarlos con eficacia, estimulando ideas sanas y provocando acciones productivas para el hombre del mañana. Enfatiza la necesidad de la intervención del higienista mental como elemento clave en la díada psicólogo-educador, quien desde el terreno médico podrá supervisar el curso de un desarrollo normal.

Por su parte, Sicco (1937b) señala la difusa diferencia que amenaza con pasar desapercibida entre una infancia normal y otra anormal. Para ello será crucial la tarea del higienista, quien sabrá distinguir dentro de una infancia aparentemente normal a los predispuestos a enfermar de la mente. Esta figura, si bien proviene del ámbito médico, sobrepasa este dominio e interviene directamente en la educación. Su tarea será tanto dentro de las escuelas —supervisando el trabajo del

maestro— como dentro de las familias, enseñando a los padres a educar a sus hijos. La práctica del higienista está orientada al «espíritu infantil [...] en el que se está modelando, como en una cera blanda, el perfil psicológico del hombre del mañana» (1937b, p. 19). El obediente trabajador será el hombre en que deberá convertirse el niño y a ello se abocará el Estado a través de la educación y la salud promoviendo formas ideales de hacer y de pensar.

Rafael Schiaffino (1937) refuerza la necesidad de implementar este discurso en las escuelas, escenario que destaca como «el campo más fértil», operando a su vez como espacio de reclutamiento donde se entrena al niño para el mundo adulto, que se corresponde con el mundo del trabajo, el de «la vida real».

La escuela es para el niño un llamado a la realidad de la vida que exige una apropiada adaptación. [...] el niño debe abandonar su libertad y sus juegos y someterse a la disciplina, ruda exigencia ante la que se rebela instintivamente como el potro a la doma; se siente obligado al trabajo cotidiano [...] y empieza entonces a saber lo que son las obligaciones. La conciencia de su deber se despierta para permanecer ya en el futuro (1937, pp. 69-70).

Al mejor estilo de un servicio militar, en la escuela —«pequeño mundo reflejo de la vida» (Schiaffino, 1937, p. 72)— se prepara al niño a través del disciplinamiento con el objetivo de lograr la mejor adaptación posible al sistema capitalista.

¿Cómo resistir a la imposición del discurso médico en el ámbito educativo? ¿Se trata efectivamente de una imposición o es más bien una colaboración? ¿Cómo es esta relación? ¿Cuánto ha cambiado la realidad en ochenta años? Estas son posibles preguntas que intentan disparar reflexiones posibles en el marco de estas jornadas.

Bibliografía

- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Garmendia, F. (1937). Importancia de las enfermedades mentales. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(10), 9-12.
- Payssé, C. (1937). La higiene mental en la infancia. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(10), 35-40.
- Schiaffino, R. (1937). La higiene mental en la escuela. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(11), 67-75.
- Sicco, A. (1937a). Plan de profilaxis mental. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(9), 3-30.
- Sicco, A. (1937b). La lucha contra las enfermedades mentales. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(10), 13-22.

Ideas sobre las infancias en los discursos psi y pedagógicos en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX

ANA MARÍA FERNÁNDEZ CARABALLO¹

Resumen

El presente trabajo consiste en una síntesis de los resultados de las investigaciones de los proyectos «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay»² e «Infancias, pedagogías y saberes psi»,³ pertenecientes al grupo de investigación Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis, bajo mi dirección. El corpus estuvo constituido por fuentes pertenecientes a los ámbitos de la medicina (pediatría, psiquiatría), de la educación (pedagogías y psicopedagogía), de la psicología y del psicoanálisis: *Anales de Instrucción Primaria*, *Revista Médica del Uruguay*, *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, *Revista de Pediatría del Uruguay*, *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, códigos, libros diarios y arte de la época, que abarcan la primera mitad del siglo XX en Uruguay. Desde un estudio de corte histórico-discursivo (Foucault, 1969) nos interesó visualizar las ideas sobre las infancias y las maneras en que se iniciaron y se inscribieron las teorías y prácticas psi y pedagógicas.

Palabras clave: Infancias; Discursos pedagógicos; Discursos psi; Uruguay.

Algunas ideas sobre las infancias en los discursos psi y pedagógicos

Contamos con un material abundante que resultaba imposible de homogeneizar, y, de hecho, ese no ha sido nuestro propósito. Más bien nos ocupamos de indicar rasgos⁴ y singularidades uruguayas sobre las infancias, sus teorizaciones y las prácticas subyacentes. En su mayoría se trata del abordaje y el hallazgo de

1 Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar).

2 Proyecto inscripto en el grupo de investigación Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay», Facultad de Psicología, Udelar, dirigido por Guillermo Milán.

3 Proyecto inscripto en la línea Estudios sobre Psicopedagogía y Saberes Psi», bajo mi dirección. Se trata de una de las tres etapas del proyecto (1. Primera mitad del siglo XX; 2. Años 1950 a 1984, y 3. Año 1985 hasta hoy).

4 Como indica Ginzburg (1989) hay saberes que son indirectos, basados en signos y vestigios de indicios, que son conjeturales.

documentos que no han sido antes analizados.⁵ El fin principal que buscamos consistió en desentrañar los diferentes discursos y saberes que instalaron ideas sobre las infancias en Uruguay para problematizar el presente.

Como muy bien han señalado varios estudiosos sobre las infancias en Latinoamérica (Zapiola, 2018; Lionetti, 2018; Espiga, 2015; Bustelo, 2012; Carli, 2011 entre otros), la complejidad que implica abordar los discursos sobre las infancias requiere integrar investigaciones del campo social y humanístico. Es más,

... el desarrollo del campo de la historia de la infancia se produjo, en gran medida, como resultado de los diálogos concertados con la sociología, la antropología, la psicología, el derecho, los estudios culturales y literarios, las ciencias de la educación y la historia de la educación (Zapiola, 2018, p. 28).

Dividimos el material en tres partes: «Infancias y pedagogías», «Infancias y saberes psi» e «Infancias desde el arte». Dichas divisiones ordenan el material y la escritura que deriva de ellos, haciendo hincapié en los cortes de los discursos pedagógicos, *psi* y artístico. Ahora bien, más que divisiones, hay un entramado de discursos y saberes que se despliegan y trabajan interrelacionados, como se desprende de las investigaciones.

«Infancias desde el arte» está conformada por los trabajos de Magalí Pastorino.⁶ Su investigación implicó «reflexionar sobre los alcances de una práctica de análisis discursivo de corte semiótico centrada en el enunciado icónico del campo artístico visual». Entiende que Petrona Viera (Montevideo, 1895-1960) «da una pista al incorporar el sentido crucial del ver del artista que toma elementos de su entorno existencial como puntapié de su producción». Ciertas pinturas y dibujos de Petrona Viera resultan príncipes en lo que refiere a la «representación más remota que se tiene sobre las infancias locales» y, por lo tanto, permiten explorar el sentido local de las infancias «en el ejercicio de cruzar la mirada de los críticos de la prensa con la mirada de la artista uruguaya Petrona Viera sobre escenas cotidianas de niños». Pastorino plasma dichas ideas con los dibujos *Petrona Viera y la verdad del recreo*, *El lugar de la ingenuidad*, *El lugar de la vulnerabilidad*, *El lugar de lo siniestro* y *El lugar del ideal*. Además, a partir de la lectura de los artículos de la investigación destaca las siguientes referencias sobre las infancias en Uruguay: *Un clásico*, *Esperando el derrumbe*, *La minoridad de Jesús*, *El futuro está en los niños*, *El menor infractor* y *Soñando con hijos de la mitología*.

En la sección «Infancias y pedagogías» se encuentran las investigaciones que hacen hincapié en las particularidades de las propuestas de pedagogas, pedagogos

5 Como producto de la investigación hemos escrito en forma colectiva el libro *Infancias, pedagogías y discursos psi. Uruguay primera mitad del siglo XX* (Fernández Caraballo, en prensa). Los autores de los capítulos son: Gabriela Ferreira, Gerardo Garay, Limber Santos, Victoria Mujica, Rosana Famularo, Alicia Oviedo, Camilo Rodríguez, Iael Acher, Paula Gauna, grupo Formation of Clinical Psychoanalysis in Uruguay (FCPU), Verónica Molina, Agustina Craviotto, Magalí Pastorino y Ana María Fernández Caraballo.

6 «La mirada de Petrona Viera: una reflexión a partir de la producción artística visual local sobre las infancias» y varios dibujos sobre las temáticas del libro (Fernández Caraballo, en prensa).

y la escuela uruguaya de la primera mitad del siglo XX. Al respecto, Gabriela Ferreira⁷ despliega las ideas sobre infancia de Enriqueta Compte y Riqué plasmadas en varios documentos que se ponen en juego en el primer jardín de infantes de América Latina (1892), adaptando el modelo escolanovista a la realidad uruguaya. La pedagoga funda el primer laboratorio de psicopedagogía y en dicho entorno concreta las «fichas bibliográficas y pedagógicas». Este material, analizado de manera inédita por Gabriela Ferreira, da cuenta de que allí se configura un método de recolección y sistematización de datos. De las «biografías escolares» se visualiza la construcción de una noción de infancia tensionada entre rasgos tales como lo salvaje y el capricho, la violencia y los instintos irracionales, por un lado, y, por otro, lo puro, lo angelical, la sensibilidad, lo espontáneo y emotivo.

Por su parte, Gerardo Garay⁸ analiza el trabajo que desplegó Albano Rosell y Llongueras entre 1911 y 1916. Obreros, librepensadores y ácratas promueven una educación de la infancia, desde el «racionalismo pedagógico», planteando la necesidad de crear escuelas al margen del estado burgués. Dice Garay:

La empresa constituyó, en su género, la experiencia educativa más importante en el Uruguay; denominada Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, comenzó a funcionar públicamente en 1912, a partir de su órgano de prensa, la revista *Infancia*, decayendo su actividad hacia 1916 (Fernández Carballo, en prensa).

Allí, se desprenden imágenes sobre las infancias, los docentes y los proyectos de enseñanza que llevaron adelante grupos de obreros y librepensadores en oposición al modelo batllista de los inicios del novecientos. Las diversas ideas de infancia que subyacen indican, por una parte, una infancia cronológica más cercana a la minoridad que a la niñez, y, por otra, el lugar de «las promesas», del «futuro» a través de la educación. El niño queda en un lugar central, tal como lo promovía la Escuela Nueva, y el juego se constituye en la herramienta fundamental para el aprendizaje. Sostienen la necesidad de una educación en «libertad», en la que los docentes sean concebidos como «figuras demiúrgicas encargadas de llevar adelante una empresa magnánima».

Limber Santos⁹ desarrolla en profundidad las ideas sobre la «niñez rural» a través de testimonios de Julio Castro con sus afectaciones de la forma de ver las infancias rurales en México. Santos estudia las particularidades en Uruguay a través de «un recorrido por los textos ensayísticos, de investigación, periodísticos y literarios que, en el segundo cuarto del siglo XX, en México y en Uruguay, tomaron en consideración la idea del niño rural». Se desprenden de dichos análisis,

7 «La construcción de la infancia en Enriqueta Compte y Riqué ante las influencias montessorianas» (Fernández Carballo, en prensa).

8 «Discursos sobre educación de la infancia y propuesta de una escuela “verdaderamente popular”: Albano Rosell, obrero y pedagogo» (Fernández Carballo, en prensa).

9 «Relatos sobre el niño rural en Uruguay (1935-55). Afectaciones desde México a través de los planteos de Julio Castro» (Fernández Carballo, en prensa).

por una parte, ideas sobre una infancia rural que crea, al igual que en toda niñez, juegos basados en fantasías vinculadas con su medio. De allí un niño rural de la «abundancia» simbólica con relatos que se contraponen a la infancia en la ciudad, dando cuenta de la dicotomía rural/urbano. Por otra parte, se caracteriza a la infancia rural como «carente de materiales» y con «déficits culturales».

El trabajo de Victoria Mujica¹⁰ se basa en fuentes primarias constituidas por informes y libros diarios que muestran las propuestas de Sabas Olaizola y Otto Niemann en las escuelas experimentales de Las Piedras y de Progreso. Ambos maestros entendían que el método Decroly era el más indicado para la escuela uruguaya.

[La Escuela Nueva] trajo consigo la concepción de un niño «psicologizado»: el niño pasa a ser sujeto y no solamente objeto de la educación. Ambos rescatan del escolanovismo la palabra clave de dicha pedagogía: «el interés» y se dedicarán a aplicarla en sus pedagogías. La infancia «es un momento de formación», el niño es «un futuro hombre».

Niemann da una «definición simple: el niño es un ser humano “nuevo” que viene a reemplazar a los seres “viejos”: esto es todo. Y para que pueda hacerlo, al niño hay que cuidarlo, hay que proveerlo de salud, alimentación, educación, alegría de vivir».

Rosana Famularo y Alicia Oviedo,¹¹ estudiosas de la infancia y la adolescencia sordas en Argentina y Uruguay, reconstruyen el trayecto que ha atravesado la educación de la infancia sorda en nuestro país desde fines del siglo XIX. Para ello se basaron en documentos del archivo de la escuela especial 197 Ana Bruzzone Scarone, de forma tal de desentrañar las prácticas político-institucionales orientadas al tratamiento de la infancia *sordomuda* (término de la época) en la primera década del siglo XX. Si bien es en 1910 que se aprueba el reglamento del Instituto Nacional de Sordomudos de Uruguay y se sientan las bases para su educación, ya en el Primer Congreso Pedagógico de 1882 se afirma que «los niños sordomudos eran aptos para ser educados» y se crea un proyecto piloto de un aula especial destinada a tres niños de la escuela Collazo Villar. Ahora bien, como plantean las autoras:

La prédica teórica, tanto para el alumnado como para el plantel docente, se materializó en una serie de medidas de corrección, atendiendo al orden y a la higiene y a través de dispositivos que formaban parte de dos de los sistemas más fuertemente integradores: la educación y la salud.

En 1908 se crea el Cuerpo Médico Escolar, corporación científica que determinó que «el método de enseñanza debía ser oral con exclusión de todo lenguaje mímico, de alfabeto manual o cualquier otro sistema creado para comunicarse».

¹⁰ «Experiencias escolanovistas en Uruguay: palabras de Olaizola y Niemann respecto del método Decroly en el Uruguay» (Fernández Caraballo, en prensa).

¹¹ «La institucionalización de las infancias sordomudas en el Uruguay a comienzos del siglo XX» (Fernández Caraballo, en prensa).

La sección «Infancias y saberes psi» la conforman una serie de trabajos en los que se entrelazan discursos de la medicina, la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis con la psicopedagogía y la educación. Partimos de revelar los acontecimientos más importantes en los que se produjeron ideas o nociones sobre la infancia en dichos discursos.

El trabajo de Camilo Rodríguez¹² es base para desentrañar muchas de las prácticas que se aplicaron en la infancia en la primera mitad del siglo XX en el mundo y en nuestro país. Los postulados eugenésicos fueron utilizados en los ámbitos médico, biológico, educativo, criminalístico, psiquiátrico, político, entre otros. Augusto Turenne y Paulina Luisi fueron los principales médicos uruguayos que se apoyaron en el discurso eugenésico y en la puericultura de Pinard. La infancia se vuelve un problema de Estado, se crea, como ya indicamos, en 1910 el Cuerpo Médico Escolar, que se encargó de la «higiene» de los escolares y maestros.

Paulina Luisi presenta, en 1916, en el Primer Congreso Americano del Niño, sus ideas sobre la eugenesia. Por su parte, el pediatra Luis Morquio preside el Segundo Congreso Americano del Niño y funda el Instituto de Clínica Pediátrica y Puericultura, y, posteriormente, el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia. En las tres primeras décadas del siglo XX proliferaron congresos, instituciones y códigos sobre la infancia. De hecho, en 1933, se crea el primer *Código del Niño* en nuestro país, donde quedan establecidas las principales medidas de eugenesia en la primera mitad del siglo XX. La infancia se convirtió en el momento principal de la vida del ser humano a ser abordado a través de políticas estatales. La idea de infancia que se desprende del eugenismo trasciende a la niñez o a la minoridad, se plantea desde antes de la gestación.

En consonancia con la eugenesia, el discurso higienista se instala, también a nivel mundial, a comienzos del siglo XX. Como bien plantea Iael Acher,¹³ ligado a una medicina social, se desarrolló una salud pública como estrategia política e ideológica de los Estados modernos. En los documentos hallados se evidencia la articulación discursiva entre la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, al mismo tiempo que se revela la colaboración de este entramado de discursos *psi* con las raíces ideológicas que fundan la higiene mental (HM) en Uruguay. Desde la psiquiatría, y sirviéndose de la educación como instancia disciplinar, la HM utilizó estrategias de persuasión para producir un determinado tipo de conductas. Acher encuentra que el «objetivo consistió en la eliminación de los comportamientos considerados “no higiénicos” y la producción y reproducción de aquellos que representaban el ideal de salud que se perseguía». Es más, operó «como un poder normalizador que fue instrumento de la biopolítica, donde lo médico jugó un papel fundamental en el diseño de la partición entre lo “normal” y lo “patológico”». En este entramado discursivo se evidencia la premisa de que la infancia es el

12 «La infancia como problemática eugenésica en el Uruguay» (Fernández Caraballo, en prensa).

13 «Higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay (1937)» (Fernández Caraballo, en prensa).

momento ideal para la «corrección de los malos hábitos». Se desprende la idea de que el niño es plástico, en él se puede instalar al «sujeto social ideal», para ello, se requiere de la intervención educativa en las familias y en los dispositivos escolares.

El tratamiento del tema de la «anormalidad» en la infancia ligada también a la eugenesia y a la HM es estudiado por Paula Gauna.¹⁴ Analiza fuentes primarias de la época, tales como: *Anales de Instrucción Primaria*, *Archivos de Pediatría del Uruguay* y las publicaciones de José María Estapé y de Julieta Baletti Bianchi. A partir de un entramado de discursos entre la medicina, la psiquiatría, la psicología, la educación y la reciente psicopedagogía, se conforma un plan educativo para niños anormales. Las figuras de Bernardo Etchepare, Margarita Munar de Sanguinetti, Eloísa García Etchegoyen, Emilio Verdesio y Sebastián Morey Otero representan a dichas disciplinas en Uruguay. El abordaje de la anormalidad vinculada a lo «mental», en el ámbito médico, surge a partir de la publicación de *Los débiles mentales*, de Bernardo Etchepare (1913), texto que da cuenta de la psiquiatrización en la infancia. Por su parte, Margarita Munar de Sanguinetti, a través de su ponencia en el Segundo Congreso Americano del Niño (1919), aborda la educación de los «niños mentalmente anormales». En 1929, se crea por iniciativa del consejero y docente Emilio Verdesio la Escuela Auxiliar para «verdaderos anormales», que luego derivará en la Escuela de Recuperación Psíquica. En 1931, se oficializa el Plan Nacional de Educación para niños anormales, el cual clasifica a los alumnos mediante una tipología y propone opciones de institucionalización. Paula Gauna logra descifrar, con su trabajo, los diferentes discursos que subyacen. Desde la psicología experimental, mediante la escala de inteligencia Binet-Simon, se midió la inteligencia para diferenciar normales de anormales. Ahora bien,

... las exigencias de la época requerían de otros indicadores, como el índice potencial de criminalidad y la capacidad productiva del sujeto, entre otros. Por lo que, para esto, fue necesaria la colaboración de otros discursos, como el jurídico y el capitalista y de la ciencia eugenésica (Gauna en Fernández Caraballo, en prensa).

Los últimos trabajos fueron dedicados al análisis de la recepción del psicoanálisis, en particular, de las ideas freudianas en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX. La investigación del grupo Formation of Clinical Psychoanalysis in Uruguay (FCPU)¹⁵ aportó un marco muy importante para comprender cómo se gestan los tratamientos psicoterapéuticos con influencia psicoanalítica en Uruguay. El texto «Psicoanálisis y desarrollismo en el Uruguay (1930-60)» (grupo FCPU en Fernández Caraballo, en prensa)¹⁶ analiza esa confluencia en las décadas del treinta al sesenta. Es claro que los discursos desarrollistas son muchos y

14 «Ideas sobre la noción de “niño anormal” en el Uruguay de 1919 a 1950» (Fernández Caraballo, en prensa).

15 Facultad de Psicología, dirigido por Guillermo Milán.

16 Se trata del artículo escrito por Rossina Yuliani, Florencia Rigaud, Lucas Cabrera, María Gabriela Donya, Gimena Hernández y Gonzalo Grau-Pérez.

diversos y cuentan con una alta aceptación mundial durante el siglo XX, si bien no es posible reducirlos a sentencias en pocas palabras.

Como es bien sabido, la infancia y la adolescencia se constituyeron en los momentos principales de la vida del ser humano para los diferentes discursos desarrollistas. El psicoanálisis no ha estado exento de estas ideas, solamente alcanza con reconocer en Freud postulados evolutivos (fases de la evolución psico-sexual, complejo de Edipo, complejo de castración, etc.). En particular, el inicio del psicoanálisis con niños utilizó dichas conceptualizaciones para presentar sus posibilidades de tratamiento. Melanie Klein y Anna Freud harán uso, con sus diferencias, en dichos planteos y los reformularán según sus teorías.¹⁷

Según los autores uruguayos estudiados —con importantes diferencias entre aquellos que asimilan el psicoanálisis a la psiquiatría (inicios de siglo XX) y aquellos que están enmarcados en la institucionalización del psicoanálisis (1955 en adelante)—, quienes se apoyan en algunos postulados psicoanalíticos, «los niños, los locos y los débiles mentales serían sujetos “no desarrollados”, que no alcanzaron el nivel de desarrollo esperado» (grupo FCPU en Fernández Caraballo, en prensa) y para eso se diseñarán intervenciones terapéuticas y educativas.

En las primeras décadas del novecientos se establece un fuerte vínculo entre la pedagogía y el psicoanálisis, más específicamente, se produce un lazo entre la recepción de Freud, por parte de la tradición universitaria médica, y la normalista, reunidas bajo el discurso pedagógico. El estudio de Agustina Craviotto¹⁸ plantea, claramente, que la recepción de las ideas freudianas,

... se dio en condiciones donde el par civilizatorio salud-educación fue el centro de las preocupaciones, significado desde la teoría de la degeneración, el higienismo y la normalidad, que sirvió de base, no únicamente a las ideologías conservadoras, sino también a intelectuales de izquierda, cientistas, anarquistas y socialistas.

Su trabajo muestra el tratamiento que hace el maestro Sebastián Morey Otero de algunas ideas freudianas extraídas de los textos de Freud «Cinco conferencias sobre psicoanálisis» y «Más allá del principio de placer». Dice: «La escuela exigió “maestros psicólogos” y, para entenderlo, se acudió a Binet, a Bergson y a Freud» (Morey Otero, 1928). Es con cierta lectura de Freud que Morey Otero «enseña al magisterio un sujeto conformado por “tres mundos”, la primera tópica freudiana: consciente, preconscious e inconsciente». Craviotto rescata a un Morey Otero (1930) que sostiene que «en todo lo psicológico había algo inefable, que se escapa siempre» y que «lo más original y personal de cada hombre es inaprensible» (1930, p. 46). Y otro Morey Otero (1928) que concluyó que «la escuela solo puede dirigirse a lo general y común».

17 Al respecto véase Fernández Caraballo, 2006, 2015, 2018, 2019, 2020.

18 «La pedagogización del psicoanálisis: de la impotencia al reconocimiento de lo imposible» (Fernández Caraballo, en prensa).

En consonancia con este planteo, la investigación de Verónica Molina¹⁹ estudia, también, la recepción temprana de las ideas freudianas, pero, esta vez, en el ámbito de la educación sexual. Para ello se basa en datos documentales extraídos de la Biblioteca Especializada Prof. Dr. Luis Morquio, del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes y de la Biblioteca Pedagógica Central Mtro. Sebastián Morey Otero.

En 1922 se produce un importante debate entre Paulina Luisi y Juan B. Morelli donde las referencias médicas a las teorías sexuales infantiles presentaron diferencias de interpretación con las ideas de Freud. Al respecto, Molina muestra cómo Paulina Luisi «elaboró una doctrina que comprendía temas tales como la conducta sexual, el conocimiento, la voluntad y el carácter, así como los conceptos de conciencia y responsabilidad». En dicha doctrina «marca lo científico y lo moral haciendo alusión a lo que llamó enseñanza biológica-eugenésica». Apoyada en conceptualizaciones freudianas, sobre todo en las teorías sexuales infantiles, que le permiten afirmar que la sexualidad en la infancia no puede ser negada desde el momento en que se encuentra en los juegos infantiles, planteará que «la enseñanza sexual es un conjunto de enunciados que reunirían a la educación y al conocimiento, o cultura, abarcando lo que sería una enseñanza general propuesta como instrumento para regular la conducta sexual».

En definitiva, higiene mental, eugenesia y psicología evolutiva aplicada a través de la educación se constituyeron en los discursos predominantes de la época para diseñar intervenciones y tratamiento profiláctico en la infancia.

Bibliografía

- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría. *Revista Salud Colectiva*, 8(3), 287-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo: Antítesis.
- Etchepare, B. (1913). *Los débiles mentales*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Fernández Caraballo, A. M. (2006). «Lo niño» y el psicoanálisis: ¿Posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital, 150 años de Freud*, 8, 20-48.
- Fernández Caraballo, A. M. (2015). Cuerpo-niño. Una lectura desde el psicoanálisis. *Cadernos de Formação RBCE*, 6(1), 27-44.
- Fernández Caraballo, A. M. (2018). El psicoanálisis con niños y sus efectos en la psicopedagogía. *Didaskomai*, (9). Recuperado de <http://didaskomai.fhuuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/42>.
- Fernández Caraballo, A. M. (2019). Neurosis infantil: Una contribución freudiana a la idea de infancia. En J. Allouch, J. Assandri, P. Behetti, M. Nebril, A. M. Fernández Caraballo, M. Novas, E. Porge y A. Villalba, *Con piel de lobo: Cien años de historia de una neurosis infantil* (pp. 127-143). Montevideo: Escolios.

19 «Ideas freudianas en la educación en el Uruguay (1900-1930)» (Fernández Caraballo, en prensa).

- Fernández Caraballo, A. M. (2020). De la entidad *niño* para el psicoanálisis y los efectos en la educación y en la psicopedagogía. En A. M. Fernández Caraballo y J. Venturini (Dirs.), *Estudios sobre aprendizaje: Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis* (pp. 73-100). Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.
- Fernández Caraballo, A. M. (Dir.) (en prensa). *Infancias, pedagogías y discursos psi. Uruguay en la primera mitad del siglo XX*. Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Lionetti, L. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Morey Otero, S. (1928). La psicopedagogía experimental como auxiliar de la labor docente. *Anales de Instrucción Primaria*, XXIV(1), 220-228.
- Morey Otero, S. (1930). *Elementos de psicología: antecedentes filosóficos e históricos de la psicología*. Montevideo: Claudio García Editor.
- Zapiola, M. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En L. Lionetti (Comp.), *La historia de las infancias en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

«Sistema racional de selección de niños anormales»: una respuesta médico-educativa a la anormalidad

MIZAR PÉREZ¹

Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta de los diferentes actores sociales que participaron en la construcción del concepto de «niño anormal» a inicios del siglo XX en nuestro país, sus implicancias, así como alguno de los diversos dispositivos escolares creados, a fin de diferenciar el trato de los niños por razones terapéuticas. En este caso se utilizó como fuente central el Censo Nacional realizado en la escuela primaria en 1933 y publicado en los *Anales de Primaria*, y el aporte documental de trabajos históricos que abordan la época. Los niños anormales recibieron en la escuela un trato diferente y su abordaje se implementó a partir de la integración de múltiples actores que se incorporaron al espacio escolar. Se desarrolló entonces un proceso de medicalización y psicologización evidente en el aula, así como en la formación de los maestros especializados.

Palabras clave: Anormalidad; Educación; Psicologización educativa.

Contexto histórico: Estado, discursos y actores sociales

La sociedad uruguaya en las primeras décadas del siglo XX recibe la influencia del mundo de ideas predominantemente europeas y, con diversa intensidad, incorpora en los más diversos ámbitos aspectos de los paradigmas en puja en su momento: la ciencia, la preponderancia de la figura médica en el ámbito social, el saber experimental. Todas ellas se asocian al peso de la visión positivista del mundo.

El positivismo, con su legado de clasificación del mundo tangible por medio de la ciencia médica y más tarde de la psicología, brindó nuevos medios de clasificación de las personas. Se valió de aspectos conductuales del desarrollo cognitivo y de la biometría, con el fin de establecer categorías que facilitarían su comprensión y consecuentemente su control; todos estos discursos flanquearon los límites del espacio escolar.

¹ Licenciatura de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, integrante de la línea de investigación Discurso PSI del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, a cargo de Ana María Fernández. mizpe-rez35@gmail.com

Este control sobre los cuerpos de las personas, en sus gestos, vestimenta, conductas, establecen una «normalidad» que será perseguida por todas las instituciones creadas por el Estado, y asumidas por las personas. Determinan parámetros, así como una fuerte condena moral y social a las bifurcaciones de dicha medida (Barrán, 1989, p. 14). Ese interés creciente en las personas y los cuerpos se manifestó a través de la influencia del higienismo, la eugenesia y la moral, que se evidenciaron en políticas llevadas adelante por el Estado. Estas políticas incluyeron a la escuela como espacio crecientemente priorizado en la discusión sobre modelos educativos y formatos escolares. Por otro lado, comienza a cobrar importancia la figura del médico en lo social, su opinión «científica» y el aporte de su visión incluida en los más diversos ámbitos, como en el caso de la educación. La figura del médico resultó convertirse en legitimadora del sistema. La asociación entre cultura, trabajo y salud contó con creciente énfasis en el discurso social imperante.

Una nueva sensibilidad hacia la infancia

La «nueva sensibilidad» descrita por los historiadores, característica de esta época, modifica la visión que los individuos poseían sobre las más diversas temáticas. De este modo, esta nueva sensibilidad incluía la comprensión de las problemáticas en torno a la infancia, ya no como un adulto pequeño, sino como una etapa del desarrollo humano. Se comenzó a comprender la interacción y la influencia de aspectos ya no solo genéticos y constitutivos, sino también de condicionamiento social y familiar (Morey, 1934, pp. 8-9).

Por otra parte, los niños en situación de vulnerabilidad comenzaron a considerarse como una población sobre la que el Estado debía intervenir, como responsable de brindar respuestas a sus necesidades. Por medio del sistema educativo se tomó acción, mediante la adaptación a los diferentes requerimientos de una población infantil diversa.

Con el objeto de contemplar y colaborar en el desarrollo de los individuos comienzan a funcionar diferentes instituciones, tales como el Instituto Nacional de Sordomudos (1910), la escuela al aire libre para niños y niñas débiles (1913), las clases diferenciales para niños y niñas con retardo mental (1917), la primera Escuela Auxiliar (1929) —que luego fuera Escuela de Recuperación Psíquica—, la Escuela Hogar para niños con conducta irregular (1930). La escuela se transformó en un espacio complejo, al que se sumaron actores a la solitaria función que otrora desempeñaba el maestro, tales como «médico escolar», «enfermera escolar», «psicólogo escolar», así como «maestros especiales». Del mismo modo, fuera del espacio escolar se entretejió una red de servicios fundamentalmente sanitarios, que colaboraron en la atención de los niños en formato de «clínicas», «dispensarios médicos», así como «laboratorios para el estudio del niño» (Verdesio, 1934, p. 4).

Resulta posible identificar varias menciones en las que se compara la situación de la educación en nuestro país con el contexto europeo. Los estudios europeos resultaron el sustrato en el que se fundamentaron las críticas al modelo imperante y que demostraron la creciente amplitud de mirada, así como la inclusión de otros modelos teóricos. Tal es el caso del profesor investigador Émile Duvillar, quien publica en 1931 *Las tendencias actuales de la enseñanza primaria*. Este trabajo expone ejemplos estadísticos, así como el diseño en Ginebra de las clases llamadas faibles, que se implementaron con éxito e inspiraron las clases diferenciales, junto con otros ejemplos (Verdesio, 1934, pp. 138-139).

Por otra parte, Emilio Verdesio manifiesta una nueva concepción del rol escolar como verdaderamente universal: «La escuela debe ir en ayuda del niño cuya condición, por influjo congénito o social, es insuficiente o irregular. Presentándole una organización adaptada a sus capacidades psicofísicas» (1934, p. 68).

Si bien términos como *anormal* o *anormalidad* en la sociedad actual han caído en desuso para identificar al individuo que escapa a la norma, en las primeras décadas del siglo XX resultaban términos habituales para catalogar lo diferente. El concepto ya resultaba utilizado, es en ese momento que se comienza a delimitar, estudiar e intentar abordar a la población anormal. Surge la pregunta ¿Qué implica constituirse en un *anormal*? ¿Cómo resultaba el abordaje desde el sistema educativo hacia este *otro*»?

Como primer aspecto, se destaca la existencia de una división entre dos grandes grupos: normales y anormales. Esta división se fundamentó en el saber médico y en ese momento alcanza al mundo infantil; su existencia determina la búsqueda de respuestas diferentes para el colectivo de «anormales». Estas respuestas médico-pedagógicas se acompañan de la profundización de su estudio como grupo, actitud propia del paradigma cientificista imperante. Con este fin, describimos a continuación una serie de iniciativas que aúnan el saber médico con el educativo.

Verdesio se desempeñó como vocal en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, maestro y médico de profesión, impulsó la creación de clases diferenciales, en el contexto de la escuela primaria, proyecto que se aprobó el 18 de noviembre de 1927, destinado a los «falsos anormales psíquicos» (Verdesio, 1931, p. 5). De este modo, se continúa de manera sustancial con la incorporación de saberes médicos a una nueva visión educativa.

El censo de 1933, que tenía como objetivo identificar a los niños que requieren de una «atención especial por parte de la escuela», abarcó 232 escuelas urbanas y rurales, con un total de 51.257 niños valorados. Se hizo por medio de la observación y la aplicación de test con la colaboración de los maestros, en la apreciación empírica que pudieran hacer respecto a las deficiencias psíquicas, aporte fundamental para el director del proyecto (Verdesio, 1934, pp. 13, 14).

Como resultado, se comenzaron a esbozar las primeras clasificaciones de los niños anormales, asociando el término *anormal* al déficit, en diferentes áreas. La división alcanzada resultó la siguiente:

A nivel de déficit físico: los «débiles» y los «inválidos», con la proyección para estos de «escuelas al aire libre, escuelas de altura, escuelas marítimas y fluviales, preventorios.

Por otra parte, a nivel sensorial, la clasificación se integraba por: «sordomudos, ciegos, defectuosos de la palabra». Se asigna para su atención los institutos específicos, con la creación de clases de ortofonía para el tratamiento de los últimos.

Junto con esta iniciativa son atribuibles a Verdesio (a quien se lo considera el fundador de la enseñanza especial en nuestro país): en 1928, clases de ortofonía; en 1929, la creación del «Reglamento para el funcionamiento de escuelas y clases auxiliares para débiles mentales», y el proyecto de formación de maestros en esta área en 1930. En el mismo año, la primera Escuela de Recuperación Psíquica y la escuela para niños lisiados, mutilados y con raquitismo, proyecto que no llegó a implementarse (Ruiz, 1997, p. 41).

En el caso de los niños con déficits intelectuales, la clasificación se integraba por: «falsos anormales psíquicos», para quienes se aplicaban las clases diferenciales, y «verdaderos anormales psíquicos», con la propuesta para su atención de escuelas auxiliares.

Por último, los «anormales morales», que presentaban alteraciones en su «carácter o conducta», con la propuesta de derivación a escuelas hogares (Verdesio, 1934, p. 10). Sobre los niños con alteraciones morales, Jorge Bralich (1987) señala que, a finales del siglo XIX, se creó «una escuela de artes y oficios sobre la base de un taller que el Ejército tenía en el llamado cuartel de Morales». A ese taller eran enviados los niños o adolescentes «descarriados» que habían incurrido en algún delito o que —por su conducta— eran «ingobernables» (Bralich, 1987, p. 31).

De la clasificación de los niños surge el concepto de anormal en esa época, que implica la inclusión de diversas alteraciones que escapan a la esfera intelectual, si bien se las contempla en la categorización posterior. La normalidad contaba con un fundamento científico y, en ese momento, la anormalidad comenzaba a alcanzar el mismo estatus. Como se evidencia en la clasificación, resultaba anormal todo lo incomprendido, defectuoso, inmoral, de ritmo diferente, con relación al mundo infantil. Este discurso construido y defendido desde el saber médico y ahora pedagógico traza una clara línea entre «nosotros, los normales» y «los otros, anormales». De todos modos, muestra un cambio, ya que previamente lo incomprendido resultaba aislado o excluido y en este caso se intenta su incorporación. Victoria Molinari (2005) señala la preponderancia de discursos en boga en este tiempo, asociados al «darwinismo, la eugenesia y ciertas corrientes evolucionistas francesas». Estas últimas se diferenciaban en la atribución a la educación del poder transformador del condicionamiento biológico. Por otra parte, explica que el azar de la teoría darwinista «representaba una amenaza social; la eugenesia surgió entonces como respuesta a esta problemática en algunos países occidentales». Si bien no se consideraba al «retrasado» del todo capaz o apto de sobrevivir, establecía un riesgo de degeneración de la especie ante la posibilidad de su reproducción,

de este modo, bajo este lineamiento se adopta una postura intervencionista y de control sobre estos individuos (Molinari, 2005, pp. 1025-1027).

En el caso del censo, resulta interesante destacar las apreciaciones a las que alcanza, que describen diversas asociaciones, tales como: situación social precaria y mayor porcentaje de «defectuosos», y relación de las «dislalias» con rendimiento escolar (Verdesio, 1934, pp. 24-28). Los aspectos sociales, las diferencias en la vida de la ciudad y la campaña comenzaron a ser tomados en cuenta en la interpretación de los resultados del censo.

Del mismo modo, comienza a evidenciarse la comprensión del individuo a partir de una mirada que sugiere aspectos de integralidad. Por ejemplo, se empieza a comprender la afectación «intelectual o moral» que el niño con alteraciones físicas experimenta (Verdesio, 1934. P. 73). Asimismo, se intentan descifrar las implicancias de las diversas alteraciones, separando las áreas de posibles abordajes. Resulta el caso de las dificultades del lenguaje, en las que se procura separar lo orgánico o fisiológico de lo intelectual.

Por otra parte, la estigmatización social que el niño «anormal» experimenta, así como su familia, trasciende a los sectores pobres de la sociedad, alcanzando a los sectores acomodados (Verdesio, 1934, p. 67).

Se establece de este modo la necesidad de un diagnóstico que contemple las características de la dificultad y establezca la diferenciación. Por medio del diagnóstico oportuno se entiende posible disminuir la separación de los niños del sistema educativo, ya que muchos de ellos lo abandonan sin recibir la atención específica a su dificultad. Con este objetivo, se instrumenta la escuela como espacio de acción que permita el diagnóstico diferencial de estos niños. Se nombra al personal médico y se establece la estrecha relación de trabajo que deberán llevar con el maestro especializado.

Verdesio (1934) reconoce la situación de muchos niños ya excluidos del sistema educativo a los que no consiguen incluir en el censo, tales como «ciegos», «cortos de vista» y «sordomudos». Del mismo modo, reconoce la intención de transformar a los excluidos, hasta el momento, en individuos de «utilidad» para la sociedad, por medio de la capacitación y la incorporación de hábitos de trabajo (p. 70).

Por otra parte, expresa la significativa cifra de 23.812 niños que presentan necesidades especiales, así como la convivencia de varias dificultades de manera conjunta (Verdesio, 1934, p. 72).

La primera de estas escuelas auxiliares destinada a niños retardados abre sus puertas el 24 de setiembre de 1930 en la zona de Paso Molino. El mismo predio contaba con un espacio físico para la formación de maestros en la educación de estos niños. La figura médica convocada fue José M. Estapé y el Verdesio refiere la alta demanda de inscripción con la que esta escuela contó, al brindar respuesta a una necesidad no contemplada en la población hasta el momento. En esta escuela auxiliar se propone el trabajo, que incluye las «manualidades y los juegos», «las prácticas agrícolas, la cría de animales domésticos, el modelado y los trabajos de

carpintería». Con respecto a los contenidos curriculares se sugiere desde la comisión que trabaja en el diseño de estos espacios escolares un «programa mínimo», con el objetivo de alcanzar la implementación del mismo programa de las escuelas tradicionales (Verdesio, 1934, pp. 113-115).

Se elabora para la valoración del niño un extenso cuestionario-ficha de carácter individual en el que se contemplan aspectos físicos, psíquicos y pedagógicos. En este examen, se comienzan a delinear las características del abordaje individual de esos niños y las posibilidades de aplicación de las «pedagogías enmendativas», así como la educación de los sentidos, con la puesta en práctica de «didáctica para anormales» con propuesta de juegos «individuales y colectivos» (Verdesio, 1934, p. 116).

Por otra parte, se trabaja en la normativa (hasta el momento inexistente) de las escuelas auxiliares y se delinear los «ideales que persigue». Entre estos ideales se destacan el estudio de los niños desde diversos enfoques, «médico-psiquiátrico, psicológico y pedagógico»; el diseño de un abordaje «individualizado», sobre argumentación científica, pero que incluya los ideales de amor y libertad; la generación de ambientes que proporcionen al niño el «mayor bienestar posible»; el encauzamiento en profesiones acordes a sus «aptitudes» que los habiliten a «ocupar en la sociedad un lugar humilde, pero digno e independiente»; brindar protección y auxilio «moral» con el fin «de hacer menos dolorosa la consecuencia de su inferioridad», y finalizar con un seguimiento para comprobar la eficiencia de la educación impartida (Verdesio, 1934, p. 117).

Por otra parte, con respecto a las escuelas hogares para irregulares de carácter, se diseñan para los niños que presentan una «educabilidad difícil», caracterizada por una evidente resistencia del educando. Estos grupos de niños que aplican para estas escuelas son también categorizados como:

... inestable puro [...] desde le punto de vista psicogénito, un desarmónico, un desordenado en el desenvolvimiento de los sentimientos, de los procesos psicomotores y de la conducta; del pedagógico social, un inadaptado y del clínico, muy a menudo un enfermo, o más preciso, un nervioso (Verdesio, 1934, p. 172).

Se prevé, la admisión de niños en estas escuelas en el rango etario de seis a catorce años, los que, por su conducta, resultara imposible contener en la escuela tradicional, señalados como «anormales de carácter, sin déficit mental o con muy leve insuficiencia». En estos espacios, tras la categorización necesaria, la centralidad de la enseñanza se encontraría en torno a la «educación moral», planteándose como meta «imprimir en la formación espiritual de los educandos [una] acción tan marcada que alcance a mejorarlos en su conducta moral» (Verdesio, 1934, pp. 173-175). Refiere, como modo de accionar ante estos niños y con la intención de devolverlos a las conductas encausadas, una metodología basada en la bondad, la paciencia, el estímulo, pero también la firmeza, fundados en la incorporación de hábitos de trabajo, así como de vida en general.

Formación especial para magisterio

Partiendo del desafío hasta el momento no atendido de esta población, Verdesio plantea la profunda preocupación y necesidad de formar a los maestros y maestras en la enseñanza de anormales. Reconoce las carencias formativas en esta área del personal docente, lo que condiciona el establecimiento de metas realistas, alcanzables en aspectos de enseñanza, por medio de un programa mínimo.

Comienza, de este modo, una serie de comunicaciones con Argentina, para hacer visitas formativas que resulten vivenciales de métodos y técnicas aplicadas en la atención de estos niños, ya que, hasta el momento, la formación habría consistido en la lectura de textos que por diversas vías llegaban a las manos de los maestros de nuestro país.

En 1928, Verdesio inicia una serie de viajes y, posteriormente, grupos de maestras y maestros son enviados a cursar estudios en pedagogía y formación médico-higiénica. Concomitantemente se desarrollaron experiencias prácticas en «las clases diferenciales anexas a las escuelas de Provincia de Buenos Aires, en la Escuela de Afásicos y Retardados de La Plata y en el Hospital de Niños de la misma ciudad» (Verdesio, 1934, p. 107).

Se diseña para el abordaje de los niños anormales un plan que incluye la atención en grupos reducidos, destacando la importancia de la individualidad del niño y el reconocimiento de esta por parte del docente. Se pretendía de igual manera contar con docentes de destacadas virtudes morales, abnegación y entrega a su tarea.

Por otra parte, se menciona la inclusión en el espacio formativo de los Institutos Normales, la incorporación de la enseñanza en el manejo de «test mentales», «psicología experimental», así como el nuevo conocimiento obtenido por medio de los laboratorios psicopedagógicos» (Verdesio, 1934, p. 224).

Desde 1929, se incorporan al espacio escolar adaptaciones de los test de Alfred Binet y Théodore Simon, Lewis Terman y otros, con la utilización fundamentalmente de los de Terman por su técnica precisa y clara (en la comisión que se reúne para dicho análisis se encuentran figura tales como: Enriqueta Compte y Riqué, María Orticochea, Sebastián Morey Otero y Sabas Olaizola, entre otros). Se tomó ejemplo de países europeos en la utilización de estos test.

Con el fin de poder aplicar los test, se capacitó a los docentes en su utilización por medio de clases de Psicopedagogía que dicta el profesor Morey; se intenta de este modo eliminar la actividad netamente empirista dentro del espacio escolar.

Por otra parte, se establece la necesidad de homogeneizar los criterios de evaluación del aprendizaje, tanto entre los maestros como entre los inspectores. Asimismo, se entendió necesaria la incorporación de registros que fortalecieran la objetividad de la tarea. Se sugiere la aplicación de «test de sondeo» al inicio del año escolar, «test de rendimiento» a lo largo del año y la implementación de una prueba «estandarizada» al finalizar el período lectivo (Verdesio, 1934, p. 228).

Por otra parte, se describen los cambios dentro de los programas de formación de maestros y maestras, en los que se eliminó el viejo programa de psicología general basado en el desarrollo teórico del doctor Carlos Vaz Ferreira, que se consideraba atrasado (Verdesio, 1934, pp. 236-237).

Reflexiones finales

Se evidencia que el concepto de anormal, en el espacio de la educación primaria en torno a 1930, abarca no solo dificultades netamente intelectuales. El concepto de anormalidad aplica a todos los que presentan alteraciones físicas, intelectuales o conductuales (morales). Esta clasificación determina la división de los niños que, de todos modos, el Estado pretende abordar. Existe una franca potestad de intervención sobre estas personas desde el Estado, por medio de la figura del médico y el maestro, con el fin de modificar los aspectos plausibles de cambio de dicha anormalidad. Esta anormalidad incorpora ahora otras características, que escapan a lo genético e intentan relacionar influencias de otros sectores como el social. De todas maneras, dentro de la clasificación de anormalidad, se entienden las más diversas de las «desviaciones» de la normalidad deseada.

Por otra parte, queda en evidencia el interés de intervención en la realidad de estos niños, intentando modificarla. Del mismo modo, quedan de manifiesto la intención y la participación estatal en la vida de estos niños y familias, por medio del aparato sanitario y escolar. Dichas áreas se unen en la atención de estos niños anormales, en el afán de brindar científicidad a la actividad pedagógica. Por medio de las «pedagogías enmendantivas», se intenta brindar «enmienda» a individuos pertenecientes a un sector de la población hasta el momento excluido. Esta «enmienda» procura acercar la «normalidad» a la población «anormal», por medio del desarrollo de actividades manuales que los/as capaciten para el trabajo. Acorde con la mentalidad de la época, se busca la dignificación de las personas por medio del trabajo. Si bien existen elementos de clasificación y segmentación de la población infantil, puede apreciarse el interés por la inclusión dentro del sistema educativo.

En las primeras décadas del siglo XX se inició en nuestro país un proceso de creciente medicalización y posterior psicologización, que se evidenció en la incorporación de estos aspectos al abordaje y la enseñanza de los niños, así como a la formación de los maestros. Resultan evidentes las influencias teóricas europeas y estadounidenses, y la inspiración en sus modelos educativos para llevar adelante los cambios en nuestro espacio escolar. Se manifiesta por tanto una notoria apertura y permeabilidad ideológica, así como las inquietudes compartidas de clasificación y tratamiento.

El abordaje conjunto médico-educativo de los niños anormales implicó la creación de espacios de formación específica para los educadores; esto comprendió

la modificación de los planes de enseñanza para futuros maestros. El salón de clase se convirtió en espacio de diagnóstico y también de tratamiento, en el que resultó necesaria la incorporación de conocimientos que escapaban a la esfera netamente pedagógica y lo complejizaban.

Creemos que resulta interesante indagar los antecedentes históricos de nuestros espacios escolares, a fin de comprender los procesos que se evidencian en la actualidad. El aporte de Verdesio, entre otras figuras, destaca en la construcción de la educación especial en nuestro país. Asimismo, contribuye a la reflexión de las formas en que los conceptos surgen e interactúan en un espacio social determinado, modificándose a lo largo de la historia, como es el caso de la anormalidad.

Bibliografía

- Barrán, J. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bralich, J. (1987). *La educación en Uruguay. Una interpretación de su historia y perspectiva de futuro*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo.
- Calvo, F. (2014). *Lo normal y lo patológico en educación. Nacimiento de la Psicopedagogía*. Madrid: Universidad de Almería.
- Cincinato, L. (1934). La evolución del hombre y de las razas. *Anales de Instrucción Primaria*, XXXV(2), 12-70.
- Duvillard, É. (1931). *Las tendencias actuales de la enseñanza primaria*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Molinari, V. (2005). El evolucionismo y las concepciones patológicas en el tratamiento de niños retardados: el *Boletín del Instituto Psiquiátrico de Rosario, 1922-1944*. En *V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, Universidad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Morey, S. (1922). De la educación moral y cívica; métodos y programas. *Anales de Instrucción Primaria*, XIX(1), 549-611.
- Morey, S. (1934). El Sexto Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva. *Anales de Instrucción Primaria*, XXXVI(2), 3-11.
- Ruiz, E. (1997). *Escuela y Dictadura 1933-1938*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Verdesio, E. (1931). Clases diferenciales. *Anales de Instrucción Primaria*, I(1), 3-8.
- Verdesio, E. (1934). La Enseñanza Especial en Uruguay. *Anales de Instrucción Primaria*, XXXV(1), 3-259.

Relatoría: Encuentro por la cintura cósmica del sur¹

JULIETA AMARO;² CAROLINA MONTERO³

En una mañana otoñal para Montevideo, Paraíba, Valparaíso y Buenos Aires se presenta el libro coordinado por Jorge Camors *Educación de Personas Jóvenes y Adultas: un campo específico en debate* (2021)⁴ en las II Jornadas Investigación del Instituto de Educación. La solución tecnológica urgida por la pandemia hace que el espacio y la temporalidad se ofrezcan en nuevo escenario: Zoom.

Desde la pantalla emergen caras que se acomodan en una ventana recortada por el alcance del lente de un ordenador. Tímidamente aparecen siluetas conocidas saludando mientras que otras son cuadrados negros o emoticones que aún reservan su identidad.

Entre los rostros familiares despunta la figura de Jorge Camors, que atraviesa el tapiz de libros con lomos coloridos que tiene a sus espaldas. Para este investigador, «las publicaciones tienen un efecto mágico», es decir, transmite el entusiasmo del trabajo llevado adelante en compañía de colegas, amigos, con quienes comparte intereses y preocupaciones.

La convocatoria de los coescritores del libro parte desde la afinidad con el campo de estudios: la educación para jóvenes y adultos. La propuesta que llevan adelante intenta dinamizar esta área que no está visibilizada, ni legitimada en general. A su vez, se pretende conformar una red de intercambio entre diferentes puntos y profesionales del país. En efecto, el libro condensa al mismo tiempo el recorrido académico hasta el momento y el aporte de «una contribución modesta, sencilla, simple, pero que tiene esta pretensión de incidir en la realidad» como un acto de resistencia en esta coyuntura pandémica, que parece ser funcional al sistema de dominación.

1 Por la cintura cósmica del sur alude a la canción «Canción con todos», de César Isella.

2 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). julieta.amaro13@gmail.com

3 Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. monterocarolina562@gmail.com

4 Jorge Camors (Coord.); María Noel Cordano, Marina Camejo, Gianela Turnes y Eduardo Rodríguez (2021). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas: un campo específico en debate*, Montevideo, Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Seguido de estas palabras, Eduardo, quien ocupa el rol de moderador, orienta las intervenciones de los comentaristas en una tónica fresca. Asimismo, explica cómo será la modalidad de la conferencia e invita a la posterior reflexión colectiva. Va corriendo la mañana, y es el turno de Violeta, quien cambia la dinámica de la charla de acento rioplatense con la entonación de los que vienen de Chile. Esta investigadora suaviza la discusión con un giro hacia los sentires y las sensaciones, a la vez que denota una lectura muy atenta, minuciosa y cadenciosa. En simultáneo alguien pasa por detrás de Gianela y ella sonríe cómplice. No puede deducirse a quién le dedica la sonrisa, si al ignoto del fondo o al resto del público que presencia la cotidianidad de su vida.

Después de la intervención de Violeta, parece que no se pudiera ahondar más en la cuestión, sin embargo, según el orden del moderador, indefectiblemente es el turno de Marcelo, quien curiosamente comienza su discurso con el micrófono silenciado. Lo primero que oímos del investigador argentino es «¿qué voy a decir yo?», en un tono entre irónico y jocoso con el que pretende hacer dudar de la pertinencia de su discurso.

Esto devela la esencia de Marcelo: es gracioso y al mismo tiempo perspicaz. Desde la vecina orilla, lentes rectangulares y pelo cuidadosamente acicalado esbozan la figura del magnético comentarista: todos lo siguen con la mirada mientras las manos acompañan y danzan cual sombras chinas. En el minuto 38 del encuentro se cumple la advertencia que Camors había pronosticado al comienzo: Timothy Ireland. El invitado arranca sonrisas de las imágenes pese a que su calidad de audio es defectuosa y se entrecorta, pero como por arte de magia su prédica atraviesa todas las barreras posibles: la tecnología, el idioma y la distancia. Es tal la grandilocuencia de esta figura que incluso es acompañado por una orquesta de teléfonos sonantes.

Esta sucesión de eventos, que se inaugura con Jorge y el incentivo de presentar a la pedagogía como combate, el ímpetu del canto en la voz de Violeta, el sentido del humor de Marcelo, que resalta lo afable del ámbito académico y que se resume con la aparición de Timothy, da cuenta de una atmósfera en expansión.

Cuando creíamos que nada podía superar este momento, Marcelo cierra la jornada con una invitación que inmortaliza en el chat de la plataforma la continuación de la discusión de la siguiente manera: «¡Si es con un buen asado, mejor!».

Eje 5 Mesa 2

La educación como ejercicio vital y diálogo sensible, creador y transformador

LETICIA CUBA;¹ HELVECIA PÉREZ;² THATIANA ZUBIAGUIRRE;³ ISABEL SANS⁴

Resumen

Con el *Teatro del oprimido* de Augusto Boal, inspirado por Paulo Freire, promovemos un ejercicio vital que trasciende lo instituido y que amplía horizontes en las trayectorias de las personas. Boal analiza el modelo aristotélico de teatro como un sistema que elimina lo no comúnmente aceptado, que aparece en formas variadas en televisión, cine y medios, frena al individuo y lo adapta a lo preexistente. Rebellato observa esto cuando habla de cómo se logra la aceptación acrítica de la organización social vigente como la única posible, y de la sociedad del espectáculo como generadora de conductas pasivas. Boal restituye al espectador su capacidad de acción de modo que sea un actor, un sujeto. Lo hace mediante la experiencia de la acción, el autoconocimiento y la desalienación, el encuentro, la comunicación y la confianza entre participantes; mediante juegos-ejercicios para la dinamización corporal, la memoria de los sentidos y de las emociones, la creación de escenas a partir de lo que nos oprime y la permanente elaboración sobre el proceso creativo colectivo en una dialéctica de acción, reflexión, acción. Discutimos la transmisión de conocimientos y propiciamos la resignificación del espacio y las formas de habitarlo, cocreando relaciones respetuosas, horizontales y dialógicas.

1 Centro Juvenil El Ombú, Centro de Educación Integral La Pascua, en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. Profesora invitada de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), Universidad de la República (Udelar). cubaeto@gmail.com

2 Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la FIC, Udelar. helvecia.perez@fic.edu.uy

3 Centro Universitario Regional del Este (CURE), Udelar. Dirección General de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública. diarioliceolapaloma@gmail.com

4 Educación Permanente del CURE, Udelar. Unidad de Posgrados y Educación Permanente, Facultad de Agronomía, Udelar. isabelsans@yahoo.com

Palabras clave: Teatro del oprimido; Ciudadanía participante; Otros mundos posibles; Educación liberadora.

En estas jornadas adherimos calurosamente al homenaje a nuestros guías Paulo Freire, José Luis Rebellato y, en nuestro caso, también a Augusto Boal, que pudieron poner en palabras mucho de lo que necesitamos conceptualizar, porque, muchas veces, mientras vivimos necesitamos el diálogo con referentes que observan críticamente nuestros movimientos colectivos. Estos maestros nos inspiran y orientan tanto en el análisis de la producción de subjetividades y sentidos como en la construcción de formas y alternativas que desplegamos desde nuestro ser integral, escuchando emociones y sentimientos, poniendo el cuerpo en movimiento, creando y ensayando «otros mundos posibles»⁵ en la educación.

Junto a Freire y Rebellato, seguimos en nuestra labor educativa al brasileño Boal (1931-2009), actor, director, dramaturgo y activista, conocido internacionalmente como creador del teatro del oprimido. La metodología de Boal tiene la gran fortaleza de llevar a la práctica de una manera sencilla y directa los conceptos desarrollados por Freire y Rebellato para una educación liberadora.

Nuestros sistemas educativos,⁶ desde la familia hasta las universidades, con la fuerte y constante influencia de medios de comunicación y redes sociales, son espacios de poder donde, de acuerdo al análisis de Rebellato (2000), la competencia y el mercado se han transformado en productores de nuevos significados y en constructores de nuevas subjetividades. Estas subjetividades implican conductas pasivas y contemplativas, acríticas, que aceptan el mundo como la realidad dentro de la cual hay que proceder, no como algo que es posible problematizar y transformar.

Augusto Boal sostiene:

Para que los oprimidos se liberen de las injusticias que sufren, es necesario que creen su propia ley y tomen el poder que de ella emana, un poder que solo se consigue con la participación activa en la vida social y política, con organización (2012, p. 25).

Ya que, en el mundo real en el que vivimos, a través del arte, la cultura y todos los medios de comunicación, las clases dominantes, los opresores, con el propósito de analfabetizar al conjunto de la población, controlan y utilizan la palabra (periódicos, escuelas), la imagen (fotografía, cine, televisión), el sonido (radio, espectáculos musicales), y monopolizan para producir una estética anestésica

5 Nos referimos a la consigna del Primer Foro Social Mundial «Otro mundo es posible». El foro se llevó adelante en enero de 2001 en Porto Alegre, Brasil, y reunió a alrededor de 20.000 participantes.

6 Entendemos sistemas educativos en una perspectiva sistémica holística, según la definición de Ángel Pérez Gómez (1985): «... sistemas, es decir, totalidades organizadas, cuyas partes o elementos no proceden ni funcionan aislados, autónomos e independientes, sino dentro de una red de interacciones que en el todo establecen con el resto de los elementos» (p. 9).

—valga la contradicción—, conquistan el cerebro de los ciudadanos para esterilizarlo y programarlo para la obediencia... (Boal, 2012, p. 105).

Rebellato considera que la globalización del capitalismo neoliberal presenta un programa orientado a la destrucción metódica de las propuestas e identidades colectivas. En este plan, se pierde el valor del otro como «alteridad dialogante» y se lo reemplaza por una «alteridad amenazante» (Rebellato, 2000).

La tecnología, como racionalidad única, impone el modelo de la razón instrumental, sostiene Rebellato (2000), en que la actividad política corresponde a decisiones de expertos y la educación es vista como insumo para generar «capital humano». En este contexto, se impone el modelo de «transmisión de conocimientos» y ser *profesional* de la educación⁷ supone educar para lo establecido, otorgar créditos y certificaciones según el mandato institucional,⁸ que en general no implica una educación para la libertad, el deseo, la autonomía, el cambio, lo colectivo.

En nuestra práctica, desde la metodología del teatro del oprimido (como lo adelantábamos, desarrollada por Boal, inspirada en Freire y en coincidencia con los análisis de Rebellato) promovemos un ejercicio educativo vital que trasciende

7 Profesional en el sentido de la persona que practica habitualmente una actividad, de la cual vive, según el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE s. f.).

8 Hoy, según la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020), las directivas referidas a la educación son establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura sin participación de actores sociales o del sistema educativo. La Asamblea Técnico Docente (ATD) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) analiza dicha ley en estos términos: «• En el artículo 145, referido a los cometidos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), inciso D, se le atribuye a este Ministerio la potestad de elaborar Política Educativa. Se introduce aquí un cambio con respecto al borrador ya que establece que se debe acordar con los tres consejeros designados por el Poder Ejecutivo. Es decir, se deja afuera a los consejeros electos. En definitiva, la política educativa depende directamente del Poder Ejecutivo (PE). [...] • El artículo 151 exige a miembros designados para integrar Codicen [Consejo Directivo Central] a comparecer ante el Senado y ratificar su conformidad con los principios de y metas generales del Compromiso de Política Educativa Nacional. El cual como ya se mencionó es elaborado por MEC. Nuevamente opera el principio de autoridad y una jerarquía definida del Poder Ejecutivo. • Se redefinen los Órganos en el gobierno de la Educación. En lo que refiere a los subsistemas de la Educación Pública, se establecen Direcciones Generales compuestas por un director y un subdirector para Inicial y Primaria, Secundaria y Técnica profesional. En el caso de la Formación en Educación, se mantiene el formato de Consejo con cinco miembros, tres designados por el Codicen, uno electo por orden estudiantil y otro por el orden docente. • Entre los cometidos del Codicen (artículo 152 D) se establece: “Aprobar planes de estudios presentados por Direcciones generales y Consejo de Formación en Educación.” Anteriormente tenía la competencia de homologar, lo que significa que puede enviar observaciones, pero la aprobación dependía del desconcentrado. Otro aspecto que señala la centralización de la autoridad. • Como ya se puntualizó, el artículo 171 crea el «Programa Nacional de Fortalecimiento de la Profesión Docente» en el marco del MEC. Dentro de este programa se habilita a MEC en coordinación con INEED [Instituto Nacional de Evaluación Educativa] a crear un sistema de evaluación y monitoreo de la calidad docente. Los docentes serán evaluados por un organismo externo a su subsistema y dependiente del Ministerio. ... En definitiva, se observa una centralización de las decisiones en el Codicen y una sujeción muy fuerte al MEC» (ANEP, 2020).

lo instituido, y que amplía el marco de posibilidades y horizontes en el desarrollo de las trayectorias de las personas y los grupos. O sea que entramos en una disputa por subjetividades y sentidos con el sistema hegemónico.

Lo hacemos en algunos espacios en la Universidad de la República y Secundaria, de la Administración Nacional de Educación Pública, que son marginales en relación con el conjunto de la institucionalidad educativa. Según lo que hemos podido observar, si bien Freire se estudia cuando se forma a les profesionales en educación, más bien se lo analiza en lo teórico y declarativo, sin que esto logre ser la base de la práctica de las instituciones de enseñanza.⁹ Compartimos con muchas y muchos colegas la inquietud por formar y formarnos en la teoría y la práctica de Freire, Rebellato y Boal, pero entre todes no hemos conseguido más que espacios accesorios en el sistema uruguayo de la educación pública.

La mesa que nos reúne hoy resulta una oportunidad para reflexionar y compartir los ejes principales de nuestro trabajo educativo, y preguntarnos, una vez más, ¿qué desafíos se ponen en juego en los procesos educativos? ¿A qué intereses y poderes sirve un sistema educativo como el que impera? ¿Las modalidades del trabajo educativo del presente son generadoras de una ciudadanía participante, dispuesta a comprender el mundo para transformarlo, como insistiera Freire?

Son debates muy profundos que no vamos a agotar ahora, pero queremos comenzar a plantear algunos aspectos que nos desafían en la práctica en cada curso/taller que hacemos. Se trata de los aspectos metodológicos de rechazar la dualidad cuerpo/intelecto y asumirnos como seres integrales, de buscar una coherencia entre los objetivos y las formas de evaluación, y de los espacios/tiempos en que hemos podido practicar esta metodología en la institucionalidad de la educación pública.

Poner el cuerpo

En la práctica concreta mayoritaria en el sistema educativo, resulta que educar es un hecho que tiene lugar solamente en una dimensión cognitiva (Khodr, 2009). Pareciera que solo con el discurso, las reflexiones, el estudio, el análisis o la memorización podemos y debemos construir pensamientos, capacidades y aprendizajes.

La educación, como la concebimos, y en las prácticas que desarrollamos, acontece en el cuerpo, se siente y se cimienta en nuestros procesos orgánicos, para trascender la biología e incluirnos como seres integrales, en conciencia ante el mundo en que vivimos (Boal, 2012, p. 71). El sencillo ejercicio de mover y escuchar el cuerpo —una y otra vez: sentir los pies, apreciar la mirada propia y de otras personas, escuchar las voces, susurros, gritos o melodías que quieren salir, olfatear las intuiciones— pone de manifiesto nuestras verdaderas necesidades de decir.

9 Nos referimos a los términos *educación* y *enseñanza* en el sentido en que son definidos por Ricardo Lucio (1989, pp. 36-37).

Descubrimos, muchas veces, que en las tensiones de nuestros cuerpos moran y pulsán las opresiones del sistema, y desde el potencial dormido en el cuerpo nace la necesidad de transformar.

Cada vez que hacemos un taller, nos impresiona nuevamente darnos cuenta de que no tenemos idea de todo lo que hay bloqueado en nosotras mismas en cuanto a emociones, sensaciones, conocimientos o potencialidad de expresión artística. A pesar de que tenemos la práctica frecuente de buscar actualizar nuestro ser corporal/sensible/emocional, tenemos tan incorporado el sistema sobre la base de la repetición y las rutinas, tan firmemente grabado en nosotras el «currículum oculto» como trabajadoras o estudiantes, que cuando percibimos qué fuerte es nuestra automatización no podemos dejar de alarmarnos. Entonces el primer paso siempre es promover la desmecanización, estableciendo condiciones prácticas para la ampliación de las posibilidades de expresión, a partir de una comunicación directa, activa, horizontal y propositiva.

Nuestro ejercicio consiste en cohabitar un espacio-tiempo para cocrear, partir del encuentro consigo mismo y con otros, y rescatar sentidos, emociones, trayectorias vitales y expresión estética desde el cuerpo como formas de conocimiento. Habilitamos la comunicación y la confianza entre los integrantes del grupo, propiciamos el disfrute, damos espacio al sujeto creador individual y colectivo; promovemos como punto de partida la salida del inmovilismo inculcado de la silla institucional.

Nada está bien o mal, sino que todo es materia de elaboración; redescubrimos en los cuerpos cuán profundo es y cuánto inmoviliza el miedo al error o al ridículo. A propósito, en pleno siglo XXI y con la virtualidad imperante, nos asombra cómo los sentimientos de timidez, vergüenza y miedo al ridículo están ampliamente anclados entre los y, especialmente, las jóvenes. Al mismo tiempo, proponemos que, si alguna persona no se siente cómoda, es libre de dar un paso al costado, pero también vale la pena interrogarnos sobre esa incomodidad y preguntarnos qué sensaciones nos provoca el juego. De ahí evolucionamos a formas de representar las realidades y ensayar formas de transformarlas.

Diálogo, creación, participación

El teatro del oprimido se basa en la premisa de que todas las relaciones humanas deberían ser de un tipo dialógico. Cuando el diálogo se transforma en monólogo, crea la relación opresores/oprimidos. Reconociendo esta realidad, el principio fundamental de esta metodología es el de promover el diálogo entre los seres humanos. Si nos inspiramos en Freire, el diálogo creador; en ese diálogo (en su doble dimensión: acción y reflexión) creamos el mundo, creándonos a nosotres.

El espacio-tiempo del aula (a veces se escapa: ocupa pasillos, patios, ventanas, fines de semana o calles en trabajos de extensión y otros) es también laboratorio,

experimentación, casi siempre ensayo en la forma de encarar la cotidianidad, de interactuar y en la forma de relacionarse, donde educadores y educandos aprenden, en profundidad, sus maneras de pensar, de sentir, de actuar. Aprender a construir otro tipo de relaciones entre docentes y estudiantes conlleva también la necesidad de desaprendizajes que permitan una manera consciente de desconfigurar las tradiciones que imprimen lo autoritario y vertical.

A su vez, el trabajo tiene múltiples dimensiones. Boal nos recuerda:

La vida es expansiva, se extiende dentro mismo de nuestro cuerpo, creciendo, desarrollándose, y también de forma territorial —física y psicológicamente—, descubriendo lugares, formas, ideas, significados, sensaciones. Esto sucede como un diálogo: recibimos de los demás lo que han creado y les damos lo mejor de nuestra creación. No podemos vivir aislados, encerrados en nosotros mismos. Aprendemos enormemente cuando admitimos nuestra propia otredad: el otro también ama y odia, tiene miedo y es valiente —al igual que usted y yo, aunque entre ellos, usted y yo existan diferencias culturales—, precisamente por eso podemos aprender de los demás: somos distintos siendo iguales (Boal, 2007, p. 10).

Ensayamos el encuentro, la escucha amplia de palabras, frases, silencios, musicalidades, narraciones, gestos, movimientos, miradas, abrazos; contactos y expresividades diversas a través del pensamiento sensible (que usa la imagen, el sonido y la palabra), permeable para que algo se cuele. Inquieto para que algo resuene. Trabajamos con los sentidos y sus historias. Abrimos la posibilidad de contar con otros. Es estar disponibles, dispuestas. Atender lo que llamamos *entre*. Preguntar/se, por el/los anhelo/s, los miedos, las opresiones. Poner palabras, prestarlas, inventarlas, esperarlas, transformarlas, multiplicarlas. Recuperar las capacidades expresivas que van más allá de la palabra. Crear y crear-nos, creando, recreando, ensayando, insistiendo, enredando/nos desde el lenguaje sensible y simbólico. Se trata de un diálogo colectivo, de ser protagonista de una dialéctica horizontal, accesible, creativa. Un punto de vista de lo educativo que cree más en los procesos y en las experiencias concretas y reales que en los discursos, las exposiciones o los monólogos. Se trata de construir entornos de discusión, diálogo horizontal y transferencia de poder.

Evaluar, valorar

Nuestra propuesta es también desterritorializar la tradición para tener acceso a nuestra propia hoja de ruta. Si la educación bancaria «va llenando de falsos saberes» y estos son «contenidos impuestos», «mitifican la realidad, niegan la creación», en la educación problematizadora «los estudiantes van desarrollando su poder de adaptación, la realidad está en transformación, en proceso, se percibe críticamente el mundo, la crítica y el diálogo son imprescindibles» (Freire, 2002, pp. 52, 64-68).

Vamos generando una geografía del aprendizaje autónomo por vías colectivas, con todas las voces, y sonando en nuestra melodía. «El artista (así como nuestras pedagogías) muestra lo oculto, vuelve consciente lo que ya estaba impregnado en nosotros —el teatro del oprimido está bien porque permite a la gente aprender todo lo que ya sabía— dijo un campesino» (Boal, 2012, pp. 80-81).

Es imprescindible repensar las ideas que han signado el ámbito evaluativo. Cuando planificamos un taller, y a partir del marco teórico elaboramos objetivos, debemos resolver qué pretendemos dejar a aquellas personas que asisten, practican y se brindan, y cómo vamos a recibir y reconocer los aprendizajes de las personas asistentes y los propios.

Si, por ejemplo, desarrollamos una secuencia de ejercicios que consiste en ver lo que tocamos, que incluye ver sin los ojos, mirar con las manos, concurrir a escenarios creados con la palabra o el sonido, no podemos, por ejemplo, restringirnos a un cuestionario.

Una reflexión y devolución de una participante del taller sobre estética, denominado «Tu voz en el arte: profundización en estética para la aplicación práctica» (llevado adelante en el ámbito de los cursos de Educación Permanente del Centro Universitario Regional del Este en 2020), puede ayudar a responder:

Los talleres han sido un espacio de construcción. [...] Con los ejercicios de desmecanización, puse de manifiesto un montón de cuestiones centrales de mi vida: los deseos, las opresiones, lo que me gusta y lo que no me gusta, y logré visibilizar los porqué de algunos sentimientos y sensaciones, y esto no fue por medio de las palabras, sino que las representé [...]. Me parece fantástico que los juegos que venimos jugando potencien nuestras habilidades no lingüísticas. Que nos hagan representar nuestra vida cotidiana desde otra mirada, representarnos, mirarnos a nosotras mismas, para poder comprender hasta dónde estamos mecanizadas, hasta dónde somos oprimidas, y poder valorar mucho más aquello que nos gusta, que nos fortalece, lo que potencia nuestros sentidos y así poner en juego todos los sentimientos que tenemos. Pensar con las emociones es ir más allá de expresar con las palabras, es estar y ser en el espacio y en el tiempo y tener la capacidad de poder comunicar con todo nuestro cuerpo. ¿Qué es la libertad? ¿Cómo me activo para ampliarla? ¿Cómo soy cuando soy libre? Son preguntas que me gustaría responder, encontrar respuestas en el diálogo con otras personas, encontrar, buscar, penetrar... El taller ... ha movilizó los pensamientos e ideas que han ido surgiendo en este tiempo, porque el método teatral ejercita el pensamiento estético y nos estimula a no ser más oprimidas. Nos vamos liberando poco a poco, nos vamos sintiendo más cómodas.

No podemos utilizar una evaluación sumativa, final, sin retornos, sin tiempo. Es un desafío del equipo de guías desarrollar un camino con evaluaciones múltiples, diversas, que signen desde un comienzo los procesos.

En el taller 2020 sobre estética, muy novedoso para nosotras ya que fue por Zoom, resolvimos solicitar una presentación integral de todo el trabajo, como una secuencia consciente de sí misma en el proceso artístico, con un hilo conductor,

unificador, a elección. Estas indicaciones por supuesto hay que formularlas al comienzo del curso, poniendo en común algunas pautas respecto a hacia dónde vamos, para recoger los frutos en el proceso.

En 2019 la bitácora de una de las participantes mostró este proceso:

La relación real teoría-práctica nunca la había vivido tan intensamente como en este curso. Lo que más me llegó de la metodología fue el partir siempre de ejercicios de expresión corporal con el cuerpo propio y con el de los demás participantes.

Me renovó las fuerzas de avanzar. Lo comencé en un momento en que estaba agotada por las opresiones del sistema educativo con cambios y exigencias de horas y horas de planificación no pagas, exigencias desde dirección, inspección, que no hacen a la mejora de los aprendizajes... Siempre creí en el poder de la educación. Surgieron las ganas de aplicarlo en la escuela. De hecho, ya lo estoy haciendo con alumnos de primaria.

Validemos entonces todos nuestros movimientos, en aprendizajes colectivos, con pares, reescribiéndonos con la sensibilidad intelectual, repensando nuestras prácticas en lo colectivo, rehaciendo las formas. Evaluar no es el final de un camino, es la valoración reflexiva individual y colectiva acerca del camino en sí.

Tenemos entonces por delante el desafío de recrear nuestras evaluaciones en consonancia con las pedagogías a que apostamos (pedagogía de la esperanza, pedagogía del oprimido, pedagogía de la autonomía). Si existen límites y obligaciones impuestas por el sistema, podemos adaptarlas de forma inteligente y coherente con las ideas generales presentadas por Freire, por ejemplo, en *Pedagogía de la autonomía*. Es decir, manejar todo tipo de prácticas de enseñanza que no se dediquen a transferir conocimientos, sino a crear posibilidades para su propia producción y construcción. Así es que, en esta forma de vivir el proceso formador, «quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado [...] a pesar de las referencias que los connotan, no se reducen a la condición de objetos, uno del otro» (Freire, 2004, p. 12).

Espacios/tiempos en la institucionalidad pública

Nos hemos encontrado con limitaciones institucionales diversas, por ejemplo, en lo que tiene que ver con el espacio físico, la presión de que la forma «correcta» de colocar las sillas es una detrás de otra, no en círculo para vernos todos, ni retirándolas para crear un espacio despojado. Siempre hay que volver a colocar las sillas en el lugar «que corresponde» para no molestar al profesor que sigue o no comprometer al asistente de limpieza.

Una limitante importante ha sido la validación de un curso: en el primer curso de posgrado que dimos, la noche anterior, al comienzo se notificó a la persona responsable que ese curso se «podía» hacer, pero que no iba a tener créditos. Esto

provocó una gran movilización de estudiantes y docentes, cartas, firmas, gestiones en el Consejo de la Facultad de Veterinaria,¹⁰ y se logró en esta oportunidad la validación de los créditos correspondientes.

De ese mismo grupo de estudiantes surgió una obra breve que se presentó en un congreso, que escenificaba las opresiones institucionales: tiempo, tiempo, tiempo era la angustia más acuciante.

La opresión del tiempo emerge con frecuencia en las obras de teatro que realizan los y las estudiantes. En una improvisación teatral, en una clase con unos setenta estudiantes, un grupo la representó con una estudiante sentada en el piso, entre libros, sosteniéndose la cabeza con las manos, tapándose los oídos, mientras los otros estudiantes le tiraban cuadernos y fotocopias como proyectiles sobre el cuerpo, con gritos que clamaban: «estudiá», «estás atrasada», «no te distraigas»... Esta simbólica imagen, presentada por un grupo de estudiantes de primer año de la Facultad de Información y Comunicación, responde al actual sistema educativo. Como docentes ¿podemos permanecer pasivas? Las implicaciones del pensamiento de los maestros que hoy homenajeamos pueden ser enormes cuando nos arriesgamos a ponerlo en diálogo y en acción en nuestro trabajo educativo.

Otros mundos posibles

La metodología de Boal propone la creación de condiciones y procesos para el pasaje de espectador (ser pasivo) a *espec-actor*, protagonista de la acción dramática (sujeto creador), capaz de reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro.

En una realidad como la nuestra, en la que el sistema neoliberal global parece marcar las pautas que determinan el pensamiento y las acciones, resulta imprescindible mantener una postura crítica que contemple opciones alternativas de ser y de actuar, en especial armonía con movimientos que apuestan por la dignidad y la libertad de la humanidad en su conjunto.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Asamblea Técnico Docente (ATD) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2020). *Análisis de artículos vinculados a la educación en Ley de Urgente Consideración desde lo técnico docente*. Revisión realizada luego de su aprobación en el Parlamento. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/atd/Informe_Sec_Edu_LUC.pdf.
- Boal, A. (2007). *Juegos para actores y no actores* (tercera edición ampliada y revisada). Barcelona: Alba Editorial.

¹⁰ En esta facultad se hizo por primera vez el curso Metodologías Participativas: Teatro para el Cambio Social, en el Posgrado de Educación y Extensión Rural, en 2013.

- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. San Pablo: Paz e Terra.
- Khodr, L. S. (2009). El cuerpo como núcleo de la pedagogía crítica. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <https://cdsa.academica.org/000-062/2174.pdf>.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, 1989(17), 35-46. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol1989/iss17/3/>.
- Pérez Gómez, Á. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://www.rae.es/drae2001/profesional>.
- Rebellato J. L. (2000). La reflexión ética ante lo privado. Globalización educativo-cultural. Educación popular y construcción de la esperanza. En A. Sidekum (Org.), *Corredor de las ideas: integración y globalización* (pp. 299-325). São Leopoldo: Unisinos. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/rebellato/reflexion_etica.htm.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Aportes de la *Bildung* y de la pedagogía como ciencia del espíritu a la reflexión sobre la profesionalización docente

SOLEDAD POGGIO¹

Resumen

La presente ponencia tiene por objetivo reflexionar en torno a la idea de profesionalización de la tarea educativa a partir de la recuperación de la noción de *Bildung*, como concepto central del humanismo alemán.

En este sentido, se profundiza en la noción hegeliana de profesión como proceso de ascenso a la generalidad, de autolimitación y de entrega a tareas que uno no asumiría con fines privados, según lo aborda el filósofo alemán Hans Georg Gadamer en el primer tomo de su obra *Verdad y método* (1999).

Si la elección profesional tiene que ver con la entrega a unos fines por entero generales y no privados, la profesionalización debiera ser el proceso por el cual se incrementa este grado de distanciamiento, desapego y atribución a la generalidad. Poco tiene que ver entonces la empleabilidad (concepto por demás tendiente a la privatización de los esfuerzos y vuelta a sí mismo) con la profesionalización de la tarea de los educadores.

Analizaremos, entonces, qué tiene para decirnos la hermenéutica filosófica y la pedagogía como ciencia del espíritu de este pretendido proceso de distanciamiento que tiene toda entrega a una profesión navegando por los sentidos del tacto, la formación teórica y el sentido común.

Palabras clave: Profesionalización docente; *Bildung*; Sentido común; Tacto.

Presentación

La presente ponencia se inscribe en el acumulado teórico de la filosofía de la educación y tiene por objetivo reflexionar en torno a la idea de profesionalización de la tarea educativa a partir de la recuperación de la noción de *Bildung*, como concepto central del humanismo alemán.

¹ Departamento de Pedagogía Social del Instituto Académico de Educación Social, Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Magíster en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Profesora de la carrera de Educación Social (CFE, ANEP). solpoggiop@gmail.com

En este sentido, se profundiza en la noción hegeliana de profesión como proceso de ascenso a la generalidad, de autolimitación y de entrega a tareas que uno no asumiría con fines privados, según lo aborda el filósofo alemán Hans Georg Gadamer en el primer tomo de su obra *Verdad y método* (1999).

Analizaremos, entonces, qué tiene para decirnos la hermenéutica filosófica y la pedagogía como ciencia del espíritu de este pretendido proceso de distanciamiento que tiene toda entrega a una profesión navegando por los sentidos del tacto, la formación teórica, y el sentido común.

El Eje 5 de las II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación, en el que se inscribe esta ponencia, tiene por objetivo ampliar el concepto de trabajo educativo de los educadores en general, tratando de trascender el concepto de enseñanza tradicionalmente concebida. Es en este sentido que proponemos reflexionar en torno al concepto de trabajo educativo como el principal componente de la profesionalización docente. Ahora bien, ¿cuáles son las características de este trabajo? ¿Cuándo se configura realmente? ¿Todo trabajo educativo aporta a la profesionalización? Veremos a continuación cómo el trabajo práctico y recurrente, así como la actitud teórica son los componentes esenciales para una verdadera formación profesional y cuáles son, en la perspectiva del humanismo alemán, los indicios de que efectivamente nos encontramos ante un profesional *formado*.

La formación desde la perspectiva humanista
y de las ciencias del espíritu

Para hablar de la *Bildung* o formación, Gadamer parte de su origen en la mística medieval, llegando a la forma herderiana de su entendimiento en tanto ascenso a la humanidad. Explica entonces cómo, luego de una significación antigua asociada a la «formación natural» que abarcaba incluso las formaciones geológicas, el término pasa a estar ligado al concepto de cultura y designa un modo particularmente humano de dar forma a las capacidades naturales del hombre (Gadamer, 1999, p. 39).

Analiza a partir de allí la forma en que —en las figuras de Immanuel Kant y Georg Wilhelm Friedrich Hegel— se termina de completar la noción herderiana. Esto pese a que Kant no asocia en un primer momento la palabra *formación* con las obligaciones que tiene cada individuo para consigo mismo, sino que es Hegel quien le otorga esta postrera significación, diferenciándola radicalmente del concepto de cultura.

Recurriendo a Alexander von Humboldt, Gadamer destaca:

... cuando en nuestra lengua decimos *formación* nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter» (1999).

Aquí se ejemplifica exactamente cómo la formación es un concepto mucho más amplio que el concepto de cultura, cuya especificidad recae tradicionalmente sobre el desarrollo de capacidades o talentos.

En un segundo momento, Gadamer analiza la relación que en *Bildung* se da tanto con el concepto de forma como de imagen, e incluso ante la duplicidad conceptual de «imagen imitada» y «modelo por imitar». Reflexiona sobre cómo la formación no conoce objetivos que le sean exteriores pues «en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma» (Gadamer, 1999, p. 39). Es por ello que la formación tiene un carácter netamente histórico y es condición de existencia de la filosofía y las ciencias del espíritu.

En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. *Formación* es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la «conservación» es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. (Gadamer, 1999, p. 40).

Gadamer explica, retomando a Hegel, que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser. Para trascender su carácter «inculto», debe generar una ruptura con lo inmediato y natural que le permita alcanzar la virtud espiritual y racional. Esto, que Hegel (1984) denomina *ascenso a la generalidad*, requiere de diversos sacrificios: abandono de la particularidad, inhibición del deseo, elevación por encima de la inmediatez, entre otros.

Es allí donde Hegel (1984), en la *Propedéutica...*, relaciona este proceso de *ascenso a la generalidad* con la formación práctica y lo vincula también con el concepto de profesión, puesto que entiende que en la elección profesional existe un acto de «entrega a tareas que uno no asumiría con fines privados» y la profesión es en sí misma la acción de «saber limitarse» (Gadamer, 1999, p. 42).

Ahora bien, este espíritu histórico de la formación se hace más evidente en la formación teórica, en tanto esta siempre resulta enajenación y es en sí misma «la tarea de ocuparse de un no inmediato, un extraño, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento» (Gadamer, 1999, p. 42). Así,

... la formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa [...]. Precisamente por eso toda adquisición de formación pasa por la constitución de intereses teóricos... (Gadamer, 1999, p. 43).

Hay además en la formación un movimiento de reconocimiento de lo propio en aquello que es extraño, de familiarización y de retorno a sí desde el ser otro.

Esto requiere para el individuo, por lo pronto, tres momentos: un paso inicial de adquisición de costumbres e instituciones de su pueblo; un segundo paso de enajenación, y un tercer paso de retorno a sí.

Con ello queda claro que no es la enajenación como tal si no el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación. La formación no debe entenderse solo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también con el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de ese modo» (Gadamer, 1999, p. 43).

A continuación, Gadamer hace un paralelismo entre el concepto de formación acabada con el de espíritu absoluto de Hegel, enfatizando que la formación acabada sigue siendo también un ideal necesario para las ciencias del espíritu, aunque ellas renieguen de Hegel, puesto que la formación se mueve en todas las ciencias históricas.

En este contexto, Gadamer invita a pensar la formación completa como un estado de madurez que se asocia al tacto y la consciencia científica ya formada, pero que no puede ser entendida como una capacidad adicional ni una dotación psicológica favorable. El tacto es pues una función de la formación estética e histórica que permitirá al individuo separar lo bello de lo feo, lo que es posible y lo que no en determinado momento, estar abierto hacia lo otro y tener medida en cuanto a sí mismo. Pero esto no como un mero procedimiento, sino como una cualidad ontológica del individuo, del «ser, en tanto devenido» (Gadamer, 1999, pp. 44-45).

Por último, Gadamer enfatiza que el concepto de formación puede ser mejor entendido desde la tradición humanista que, en forma de resistencia a la ciencia moderna, plantea la formación en contraposición al método y entiende que la sabiduría humana debe alcanzar un sentido general y comunitario que no se completa solo en la escuela. Es así que el concepto humanista se pregunta por la formación como una fuente propia de verdad, y critica «la precariedad de lo que puede hacerse en las ciencias del espíritu partiendo de la idea del método» (Gadamer, 1999, p. 46).

Acerca de la profesionalización

La definición de los estudios de educación social como *grado profesionalizante* supone que toda la formación de los educadores esté basada en la así llamada *empleabilidad*. Y eso, en los tiempos que corren, supone un arrasamiento de todas las disciplinas que tengan que ver con el estudio, con la reflexión y con eso que aquí estamos llamando *pensamiento*. Como ha pasado con otras *no palabras*, no tengo nada contra la profesión, contra la universidad como un lugar en el que se aprende una profesión, sino contra la ideología del profesionalismo. Y esa ideología, en esta época, es la de la empleabilidad y la auto-empleabilidad, eso que hoy se llama *emprededuría* (Larrosa, 2018, p. 333).

Es bastante común en la última década escuchar hablar de los pretendidos procesos de profesionalización docente. Pero ¿qué es ser un profesional de la

educación? ¿Qué es, en definitiva, la profesionalización docente? ¿En qué medida aporta la formación en este sentido?

Sin detenernos especialmente en la cita provocativa de Larrosa, pero sí utilizándola como punto de partida, analizaremos en este apartado qué puede aportar la revisión hermenéutica de Gadamer sobre el concepto de *Bildung* a la idea de profesión para esbozar una breve construcción teórica en torno a la profesionalización de la tarea de educar.

Gadamer, retomando y profundizando los planteos de Hegel, plantea que el entregarse a una profesión tiene que ver, necesariamente, con un ejercicio de distanciamiento. Un distanciamiento que estará dado con la ruptura de la inmediatez del deseo, de las necesidades puramente personales y de los intereses privados. Es decir, una atribución a la generalidad. Elegir una profesión tiene que ver con optar por unas tareas generales, necesarias:

... una elección profesional cualquiera tiene algo de esto, pues cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados [...] la entrega a la generalidad de la profesión es al mismo tiempo un saber limitarse, esto es, hacer de la profesión cosa propia (Gadamer, 1999, p. 42).

Si la elección profesional tiene que ver con la entrega a unos fines por entero generales y no privados, la profesionalización debiera ser el proceso por el cual se incrementa este grado de distanciamiento, desapego y atribución a la generalidad. Poco tiene que ver entonces la empleabilidad (concepto por demás tendiente a la privatización de los esfuerzos y vuelta a sí mismo) con la profesionalización de la tarea de enseñar.

En este sentido, la formación no puede entenderse como un objetivo exterior generalmente tendiente a incrementar los grados de empleabilidad o a mejorar la experticia técnica y concreta en la tarea (véase si no la propuesta formativa ofrecida en los espacios de formación en servicio).

Dice Gadamer (1999) que en la formación uno no solo se apropia de la materia de estudio, sino también de «aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma» (p. 16). Es por eso que el concepto de formación es profundamente histórico. En este sentido, un proceso de profesionalización de la tarea de educar tendría que analizar en qué medida el educador se posiciona en la relación educativa no solo como uno de sus componentes, sino también como un referente de su época, como un sujeto político histórico, estudioso incansable del contexto en el que se encuentra inmersa su tarea de educar.

La formación entonces no puede ser medida a través de resultados técnicos. No se ejerce mejor la profesión porque se apliquen mejor o peor determinadas técnicas, sino porque, en esta imposibilidad de separar «aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma» (Gadamer, 1999), el profesional de la educación y la institución educativa deben encarnar un discurso coherente y fundamentado en relación con su época.

Ser profesional de la educación es, pues, ser un sujeto comprometido con las singularidades, los hechos y los pormenores del tiempo histórico en el que asume la tarea de educar.

Por otro lado, para ejercer la profesión de educar hay que ejercitar el encuentro educativo, hay que someterse a la rigurosidad de la mirada del otro en el cotidiano, hay que hacer la educación. Un educador que trabaja la educación se forma a sí mismo en la tarea dado que:

El trabajo es deseo inhibido. Formando al objeto, y en la medida en que actúa ignorándose y dando lugar a una generalidad, la conciencia que trabaja se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad; o, como dice Hegel, formando a la cosa se forma a sí misma. La idea es que en cuanto el hombre adquiere un «poder», una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo. Lo que en la auto-ignorancia de la conciencia como sierva parecía estarle vedado por hallarse sometido a un sentido enteramente ajeno, se le participa en tanto deviene conciencia que trabaja. Como tal se encuentra a sí misma dentro de un sentido propio, y es completamente correcto afirmar que el trabajo forma (Gadamer, 1999, p. 42).

Solo en este *formar-se*, *mirar-se* y ser consciente en la tarea el educador puede adquirir cierto sentido de la generalidad que lo llevará, como bien señalábamos antes, a un sentido de profesionalización, es decir, a renovar los votos con una profesión, que no es más que la superación absoluta del interés individual, del sentido particular y pragmático de la vida.

La formación, entonces, puede darse en una dimensión práctica a través del trabajo, pero, según los autores referenciados, indefectiblemente estará también ligada a un comportamiento teórico.

[El] comportamiento teórico es como tal siempre enajenación, es la tarea de ocuparse de un no inmediato, un extraño, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento [...]. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, «lo objetivo en su libertad», sin interés ni provecho propio (Gadamer, 1999, p. 42).

Tal como lo plantean Hegel, y también Nietzsche, no es sino a partir de la lectura y relectura de los antiguos que uno puede aspirar a la verdadera escisión que nos separe de la concretud de la práctica y de nosotros mismos.

En el plano de la profesionalización docente, no es sino a partir del estudio y el análisis minucioso de la tradición pedagógica que se puede realmente ascender al entendimiento de ciertos postulados generales y, por ende, superar la contingencia cegadora de las vivencias diarias. Esta relectura debe revitalizarse permanentemente sin descartar —por suscribirse a las novedades tecnocráticas de turno— aquellos preceptos que por antiguos nos siguen y seguirán hablando de la complejísima tarea de educar.

Ahora bien, Gadamer explica, de la mano de Hegel, que no es solo el ascenso a la generalidad y la enajenación, sino también el retorno a sí lo que produce la verdadera formación. Existe entonces, también en la formación, un profundo sentido local y comunitario: «Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje» (Gadamer, 1999, p. 43).

Esto implica, entonces, que como profesionales de la educación no solo debemos ser estudiosos de los antiguos, sino también retornar a nuestro pueblo y a nuestras costumbres, a nuestros gestos más inmediatos, a aquellas particularidades que configuran los territorios y hacen a los hablantes de nuestra lengua. Un educador que no ejercite el retorno a sí habrá encontrado trunca su posibilidad de formación y ejercicio de la profesión.

Ahora bien, ¿cuándo finaliza nuestra formación? ¿Cuándo efectivamente podemos considerar que somos profesionales de la educación? La pregunta por el final de la formación, así como por el final de la profesionalización no encuentra lugar según los postulados de Gadamer. A la formación completa o acabada, así como a la idea de espíritu absoluto de Hegel, el autor contrapone la noción de tacto, es decir, más que un término o punto final, la adquisición paulatina de una suerte de sensibilidad.

Bajo «tacto» entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales. En este sentido el tacto es esencialmente inexpresado o inexpresable. [...] Por eso el tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona (Gadamer, 1999 p. 46).

Sin lugar a dudas, los procesos de profesionalización en educación requieren un aumento significativo en el tacto con que los educadores abordan todas y cada una de las situaciones que se presentan en el encuentro educativo. En el devenir de la formación profesional (entendida en todos los aspectos arriba abordados), es indudable que el tacto permite un accionar cuidado, medido, que no irrumpa, interrumpa o altere las situaciones vitales que se presentan en los recintos educativos.

Este tacto, se forma, según Gadamer (1999, p. 47), con un ejercicio continuo de la memoria, que a su vez debe ser formada, y con una sensibilidad artística particular. Ahora bien, este tacto a la hora de educar debiera ser en sí mismo la ontología del educador, es decir, constituirse en el educador mismo.

Si se quiere poder confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual científico, hay que tener o haber formado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico. Y porque este sentido no es una mera dotación natural es por lo que hablamos con razón de consciencia estética o histórica [...]. Sin embargo, tal consciencia se conduce con la inmediatez de los sentidos, esto es, sabe en cada caso distinguir y valorar con seguridad aun sin poder dar razón de ello (Gadamer, 1999, p. 46).

Este tacto que viene a ejercerse en un sentido estético e histórico termina por generar, en el contexto de la formación, un sentido general y comunitario, es decir, un sentido que opera en todas las dimensiones y no se encuentra circunscripto a una esfera, un sentido que se nutre profundamente de la tradición humanista y que emerge como forma de resistencia a la ciencia moderna. Este no es otro que el *sentido común*.

... *sensus communis* no significa en este caso evidentemente solo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida (Gadamer, 1999, p. 50).

La generalidad concreta a la que Vico hace referencia tiene su matriz en la distinción aristotélica entre *phronesis* (forma de saber práctico) y *sophia* (ideal teórico). La *phronesis*, que es un saber práctico, no solo es una forma de subsumir lo concreto ante lo general, sino que es, en palabras de Aristóteles, una *virtud dianoética*: «Su distinción entre lo conveniente y lo inconveniente implica siempre una distinción de lo que está bien y lo que está mal, y presupone con ello una actitud ética que a su vez mantiene y continúa» (Gadamer, 1999, p. 52).

De esta forma, el sentido común es también, para Vico, el sentido de lo justo y del bien común. Así, recupera sus contornos romanos y se transforma en una crítica hacia la especulación teórica de los filósofos. De ahí su sentido y su valor para las ciencias del espíritu y la autocomprensión que Gadamer pretende a partir del recorrido ensayado en el primer tomo de *Verdad y método*.

Este sentido, sin lugar a dudas, debiera guiar a los educadores en el encuentro con su profesión, un sentido que permitirá no solo obrar justamente, sino aportar a la fundación de comunidad, recuperando en cada acto docente el ideal público de la escuela.

Notas a modo de conclusión

La complejidad de esta, nuestra época, sometida a los embates del capitalismo salvaje, no ha hecho otra cosa que convertir objetos, procesos, deseos y sueños en mercancías. Bienes de consumo que se crean, usan y agotan en un solo movimiento. La educación, por supuesto, no ha sido ajena a estos procesos. En nuestro país, basta con observar detenidamente los cambios propuestos en la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020) para concluir que esta aporta a un desdibujamiento del carácter público de la educación y con ello a la introducción de lógicas mercantiles que antes se reservaban únicamente para el mundo empresarial.

En general, cuando hablamos de procesos de profesionalización en educación, de inmediato acuden a nuestra mente un sinfín de propuestas y eternas carreras que parecen que vinieran a «completar» nuestra formación para la tarea educativa.

El concepto de *Bildung* bien traído y analizado densamente por Gadamer, así como el tímido ejercicio de elaboración conceptual del presente escrito no son más que líneas para pensar otra forma de concebir la relación con la profesión que hemos elegido.

En suma, a partir de los postulados del humanismo alemán, podemos llamar *profesionalización* al proceso por el cual un docente se entrega a la profesión de educar y forma paulatinamente su tacto estético e histórico a través del trabajo educativo cotidiano y del comportamiento teórico, guiado por un sentido de comunidad. Esta profesionalización requiere del docente una mirada sobre sí mismo y su tarea, una inquietud permanente por la realidad histórica en que ejerce su profesión y un acercamiento recurrente a las construcciones discursivas de su disciplina.

Bibliografía

- Aguilar, L. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), 11-18.
- Fornari, A. (2001). Entre Rorty y Gadamer: alternativa de la hermenéutica y educación en el sentido crítico de la razón. *Paidéia*, 11(20), 5-21.
- Gadamer, G. (1999). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hegel, G. W. F. (1984). *Propedéutica filosófica: teoría del derecho, de la moral y de la religión*. Ciudad de México: UNAM.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Risso Thomasset, A. (2016). La *Bildung* en la formación de docentes de Uruguay. *Revista Fermentario*, 1(10). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/239>.
- Rodríguez Morena, S. (2016) Una aproximación a la *Bildung* desde una perspectiva hermenéutica. *Revista Fermentario*, 1(10), 1-21. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/240/319>.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Eje 1 Mesa 2

Equinoterapia social: análisis desde una perspectiva educativa

LUCIANA LASA PUSILLO¹

Resumen

La equinoterapia social es una disciplina que utiliza al caballo como medio terapéutico mediante un abordaje interdisciplinario de las áreas de la educación, la equitación y la salud. Tiene como población objetivo a grupos de personas que por diversos motivos se encuentran en una situación de vulnerabilidad social. A partir del trabajo con el equino y sus características comportamentales, se pretende construir herramientas que beneficien a los sujetos y contribuyan a disminuir la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran. Hoy en día, nuestro país cuenta con numerosos centros de equinoterapia, sin embargo, no todos desarrollan esta rama de la disciplina.

A partir de mi experiencia como instructora en equinoterapia, resultó inminente la necesidad de cuestionarme acerca de algunos elementos presentes en la intervención desde una perspectiva educativa. Por tal motivo, este trabajo, que refleja algunas puntualizaciones que desarrollo a lo largo de mi tesina de grado, pretende pensar en los elementos presentes en dichas prácticas, haciendo una lectura y un análisis de ellas desde las claves conceptuales de pedagogos sociales, que permitan visibilizar su potencial educativo más allá de lo estrictamente terapéutico.

Palabras clave: Equinoterapia social; Práctica educativa; Educación Social; Sujeto de la educación.

¹ Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. lucianalasa7@gmail.com

Introducción

El siguiente trabajo es resultado de la elaboración (en curso) de la tesina de grado correspondiente a la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Su desarrollo se vio apoyado, a su vez, por el Espacio de Formación Integral llevado a cabo en 2020 Pedagogía Social y Práctica Educativa, perteneciente a la misma casa de estudios. Tiene como objetivo analizar los posibles elementos educativos presentes en la equinoterapia social desde el modelo de práctica educativa planteado por José García Molina (2003). Por tal motivo, la cuestión del sujeto de la educación y cómo este se configura en la disciplina será crucial para elaborar una perspectiva crítica sobre lo mencionado antes.

El interés en la temática surge de visualizar que las investigaciones hechas hasta el momento sobre la equinoterapia se restringen a lo estrictamente terapéutico, dejando de lado análisis de otra índole.

Aproximaciones metodológicas

La investigación de tipo cualitativa en la cual se enmarca este trabajo presentó un abordaje exploratorio en respuesta a la escasa información acerca del tema seleccionado. Este refiere, según Francisco Sabatini (1993), a un tipo de investigación en la que el investigador pretenderá articular sobre la base de «la serie de preguntas que el tema le suscita en un marco interpretativo general a partir del cual sea posible deducir hipótesis explicativas» (Sabatini, 1993, p. 53). Se entiende que esta elección responde con más fidelidad a las condiciones de conocimiento preexistentes sobre el tema de lo que podría aportar otro tipo de abordaje.

El trabajo de campo se caracterizó por el análisis de un grupo perteneciente a la Escuela n.º 179 del barrio de Punta de Rieles que acude al Centro de Equinoterapia n.º 1 del Centro Nacional de Fomento y Rehabilitación Ecuestre (Cenafre) los días lunes en el horario de la mañana. Se optó por esto debido a que las características de su actividad podían generar aportes significativos a la temática en cuestión y, a su vez, permitía vislumbrar posibles articulaciones entre espacios de educación formal y no formal.

Un poco de contexto...

Desde la antigüedad se le ha otorgado un lugar preponderante al caballo como medio de prevención y cura para diversas dolencias. Hipócrates (458-337 a. C.), médico en la antigua Grecia, consideraba que el ritmo y la cadencia del caballo generaban varios beneficios, incluyendo por tal motivo en el concepto de *exercitia universalis* (Gross, 2011).

A lo largo del tiempo parece ser que los seres humanos han incluido al equino en varias de sus actividades. Desde la influencia árabe se asocia al caballo como un «elemento pedagógico más allá del terapéutico» (Franquet, 2017, p. 55).

El equino fue vinculado a instancias claves en el desarrollo del ser humano, dando respuesta a necesidades que presentaban en ciertos momentos de crisis. Ejemplo de esto es que a finales de la Segunda Guerra Mundial, en función de los efectos traumáticos que esta generó en la mente y la psiquis de los participantes, se recurrió al caballo con un fin terapéutico, ya concibiendo de a poco lo que hoy en día se conoce como equinoterapia.

La situación en Uruguay no escapa de lo que sucede internacionalmente en torno a estas actividades. El Cenafre es una de las organizaciones que regula y coordina un gran número de centros de equinoterapia en el territorio uruguayo. A través de asignaciones del Banco de Previsión Social los interesados pueden acceder a las sesiones de equinoterapia de forma gratuita. Esta organización fue creada en 2003 con el objetivo de «promover y desarrollar la rehabilitación ecuestre, propiciar la formación profesional de técnicos y apoyar a los centros y asociaciones educativas o de salud» (Cenafre, 2014). En la actualidad existen 43 centros Cenafre diseminados a lo largo de todo el país. El decreto n.º 268/003 (Uruguay, 2003) establece la creación del Centro Nacional de Fomento y Rehabilitación Ecuestre y a su vez define a la rehabilitación ecuestre.²

El caballo y la práctica educativa

Quienes estamos vinculados a la equinoterapia, o a cualquier otro tipo de intervención mediada por caballos, sentimos una gran conexión con la forma de interactuar con el animal. Entender su comportamiento es de suma importancia para comprender cómo se establece el vínculo entre el animal y los seres humanos y, por consiguiente, la actividad en cuestión. Por lo tanto, para establecer las propuestas en el marco de la equinoterapia social es imperativo tener en cuenta las características del caballo, cuestión que se vislumbró a lo largo de las entrevistas con los participantes de la práctica y sus referentes.

Las instructoras en equinoterapia son las encargadas de generar la planificación y llevar a cabo la actividad. Deberán tener en cuenta qué características del caballo pueden favorecer en mayor o menor grado a las diversas cualidades de los sujetos participantes. El grupo que acude al centro está a cargo de dos instructoras debido a que el número de integrantes no supera las diez personas.

2 «Método científico y alternativa terapéutica complementaria y eficaz, en el área de la salud y la educación de personas con déficit sensoriales, motores, cognitivos o emocionales, que, potenciando sus posibilidades, apueste a un mayor desarrollo bio-psico-social a través de un abordaje integral multi e interdisciplinario, que contribuya a una mejor calidad de vida» (Uruguay, 2003).

A partir de una de las entrevistas a la instructora n.º 1, surgió lo que en cierta medida era esperable escuchar: el caballo es un elemento clave en el espacio debido a que se configura como contenido, ya que toda la actividad gira en torno a él y, a su vez, facilita el vínculo entre las instructoras y los niños y las niñas. A partir de su relato, resulta evidente que el caballo se presenta como representante de la cultura debido a que, mediante este, los jóvenes acceden una serie de conocimientos que colaboran en acortar la brecha cultural existente con la sociedad. García Molina (2003) manifiesta que «la existencia de dichos contenidos culturales constituye el lugar de encuentro» (p. 127).

El caballo se caracteriza por ser un animal que presenta una extraordinaria sensibilidad, lo cual requiere que los participantes de la intervención dispongan (o generen) una conducta adaptativa. María Belén Franquet (2017) plantea, en relación con esto, que dicha conducta colabora en el desarrollo de las habilidades propias de la vida cotidiana: «... la observación y la escucha activa, la comunicación asertiva y la coherencia, la alineación entre nuestro lenguaje verbal y corporal, la capacidad de estar presentes aquí y ahora» (Franquet, 2017, p. 55). El vínculo generado con el caballo sugiere una relación bidireccional en tanto el sujeto no se limita a estar protegido, sino que a su vez es protagonista y se vuelve una fuente de cuidado hacia el animal. Esto favorece la estimulación de funciones en diversos ámbitos. Social, gracias a la interacción del sujeto con el caballo, con el agente y los otros que pueden estar participando de la intervención. Emocional, gracias a que, para Franquet y Blanco (2008), el estímulo por parte del caballo y el cuidado hacia este favorece una mejora de la regulación emocional y fomenta la mejora de la autoestima.

En respuesta a la alta sensibilidad que caracteriza al animal, el ser humano, para lograr una vinculación adecuada con él, debe mostrar un comportamiento bueno, confiable, que esquive cualquier tipo de engaño. Asimismo, el caballo funciona como un «espejo emocional» en tanto logra demostrar a través de su comportamiento las emociones del sujeto. Este aspecto es de suma importancia dado que permite que el individuo empaticé con el ser vivo y se vuelva consciente, logre una visión crítica de sí mismo, de las emociones que está manejando en el momento. Con relación a esto Franquet y Pere Blanco (2010) manifiestan que «los caballos tienen la capacidad de leer nuestro estado real y reaccionar a lo que ven y a lo que sienten. Nos ofrecen un *feedback* de lo que perciben con nuestros cuerpos» (p. 14). Esta característica del caballo lo vuelve fundamental a la hora de mediar la práctica educativa en la que se posiciona el sujeto, debido a que favorece de forma notable el aprendizaje de la autorregulación del individuo, que es una herramienta socializadora fundamental.

A partir del diálogo con los referentes de la institución, se volvió evidente que el caballo y el conocimiento sobre él no era un fin en sí mismo, sino que, en la configuración de las actividades, logra promover el abordaje de otros aspectos a desarrollar del sujeto. Cuestiones tales como la autoestima, el respeto, el trabajo en equipo, el seguimiento de ciertas normas son contenidos a trabajar a través del equino.

Al describir las actividades que se llevan a cabo en el centro con el grupo de la escuela, la instructora 1 planteó que comúnmente la jornada comienza en un salón, como es frecuente en el espacio escolar, donde dialogan acerca de cómo transcurrió la semana de los niños y las niñas y otras novedades. En este mismo lugar, desarrollan otras actividades con un carácter más teórico vinculadas al caballo: presentan nociones acerca de su comportamiento, origen, evolución y cuidados, entre otros. Este elemento siembra interés debido a que, al parecer, la transición de los menores frente al cambio de ambiente no resultaría tan repentina y habilitaría luego a una mejor adaptación al espacio natural que les provee la disciplina.

Según el subdirector de Cenafre, al igual que la instructora 1, el elemento práctico de los contenidos que tienen lugar en la equinoterapia social tiene un doble propósito. Al promover el cuidado del caballo, no solo se está generando un conocimiento que se extrapola al cuidado de uno mismo y de los demás, sino que muchos de los niños y las niñas pertenecen a familias en las que alguno de sus integrantes trabaja como recolector (o en otro tipo de tareas que involucran el uso del equino), por lo que el caballo se presenta como un medio esencial para la solventación del hogar. Estos jóvenes adquieren herramientas que contribuyen al desenvolvimiento familiar generando, de esta manera, un sentimiento de eficiencia que tiene a su vez relación directa con la mejora de la autoestima.

Los niños y las niñas se sienten más motivados a enfrentar otro tipo de actividades o tareas, desde lo propiamente escolar hasta otras vinculadas al ámbito familiar. El sentimiento generado se ve presente cuando luego, en otros espacios, procuran mostrar todo lo aprendido y desarrollado en el marco de la actividad con los caballos. El aprendizaje generado acerca de cómo vincularse con el animal lo gran extrapolarlo a otras circunstancias y situaciones vinculares (pares, docentes, familiares) en tanto el enfrentarse a otro también les requiere una actitud adaptativa. De igual modo, la forma de vincularse de los niños y las niñas con el equino no puede presentar ningún atisbo violento o agresivo dado que de lo contrario generará rechazo inmediato y hasta podría ocasionar situaciones desfavorables para la integridad física del sujeto. Este aspecto es fundamental para ellos debido a que logran comprender que una vinculación sana no incluye formas violentas.

Otro elemento interesante a señalar es la idea de marco institucional desarrollada por García Molina (2003). Para el autor, el marco institucional da cuenta de una dicotomía entre espacio y lugar. El primero refiere de forma sencilla a una distancia entre dos puntos por el cual la persona únicamente transita. El lugar se constituye como algo de pertenencia, algo que el sujeto hace propio y que tiene directa vinculación con su identidad como sujeto de la educación. Es un «espacio de relaciones y significaciones» (García Molina, 2003, p. 111). El caballo, en el marco de la equinoterapia social, podría considerarse constitutivo de ese marco institucional o el «lugar» al que se refiere el autor, visualizado como algo que hace a la dinámica y al cual los niños y las niñas deben adaptarse, acomodar su lenguaje corporal al son de su misma frecuencia.

Al ser tan dinámico el comportamiento del caballo, este exige de los niños y niñas una actitud activa y de constante cambio. A través de él se puede ver como no son condicionantes las características de cada uno, no son tan relevantes las etiquetas que les vienen adjudicadas por la sociedad. Estos jóvenes presentarán para los referentes un desafío, el de tener que dirigir sus acciones con el fin de habilitarlos a adueñarse de ese espacio.

A partir de la experiencia en el espacio de la equinoterapia social, los docentes articularon actividades con la plataforma Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), de Ceibal, a través de las cuales trabajaron diferentes aspectos vinculados a sus vivencias.

Se podría vincular a mucha cosa [...] construcción de ciudadanía por el tema de ética y derechos. Pero más que nada los contenidos los incluíamos o agregábamos desde las propuestas por CREA o las propuestas que hacían ellas desde la biología o desde la historia para ver la evolución del caballo, por ejemplo [...] para ver la importancia del caballo en acontecimientos históricos, pero más que nada habilidades [...] y no solo contenidos, destrezas que son como herramientas transversales a todos los contenidos que después llevamos a la clase. [...] El desarrollo de las habilidades, las competencias, la comunicación, colaboración, mismo lectura, de expresión corporal, desarrollo de la empatía (Entrevista n.º 3, maestro comunitario 2).

Por medio de los relatos generados por ambos referentes, se tomó conocimiento acerca de una articulación interdisciplinaria entre ambos espacios: el formal encarnado por la escuela y el no formal, entendido según Paciano Feroso (1994) como los espacios educativos que se encuentran por fuera de lo escolar o la familia, representado en este caso por la equinoterapia social. Esta última brindaba contenidos que luego fueron tomados por los maestros para trabajar a través de la plataforma CREA. Dicho aspecto resulta de sumo interés debido a que muestra la relevancia que se le da a la práctica en el primer espacio, así como a los contenidos manejados allí. Asimismo, resulta interesante que la experiencia obtenida por los niños y las niñas que participaron directamente de la actividad logró reflejarse no solo en ellos y ellas, sino también en sus compañeros y compañeras: a través de CREA trabajaron cuestiones desarrolladas en el espacio no formal.

Una cuestión que se volvió visible a través de las entrevistas fue la importancia de la paciencia. Esto es algo que se les pide a los alumnos y a su vez ellos esperan de las instructoras. Se vuelve un aprendizaje para ambas partes y de manera recíproca debido a que, para el desarrollo de la actividad, tanto los jóvenes como las instructoras deberán hacer uso de esta (o generarla). De forma instantánea se expresa esa condición al preguntarles a las instructoras qué hace falta para llevar a cabo su rol. Para una de ellas, lograr la paciencia es un desafío al que se enfrenta en la cotidianidad de su trabajo con el grupo. Un desafío debido a que en muchas ocasiones debe aprender a que no siempre se encuentra presente y que en su condición humana también puede fallar. La paciencia y la tolerancia son cuestiones

que hacen falta cuando nos enfrentamos a la otredad: «... la convivencia resulta de un trabajo sistemático del vínculo con el otro y consigo mismo» (Viscardi y Alonso, 2003, p. 53).

La persona que ocupa el lugar de instructor en equinoterapia social se plantea como objetivo generar herramientas que favorezcan la inclusión social de los sujetos participantes. Este aspecto resulta ser un desafío en diversas ocasiones ya que tanto instructor como alumno no siempre manejan los mismos códigos sociales, normas de conducta, formas de vincularse, etc. Hasta podría pensarse que el lenguaje común que se genera entre ambos resulta de la presencia del caballo. Es visible que la posición que ocupa el o la instructora es de presentador de códigos culturales. En palabras de Violeta Núñez (2003), esto deviene presente ya que considera que el agente es aquel que ocupa el rol de representante del mundo y de las generaciones adultas. Su deber como tal consiste en «transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones: a cada uno de los sujetos con los que trabaja. Es a quien le corresponde sostener el acto pedagógico» con el fin de «arrancar al sujeto de la apatencia conocida y lanzarlo al mundo amplio, a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo» (Núñez, 2003, p. 28). Este planteo se vuelve eco en las voces de las instructoras, sobre todo cuando mencionan que en muchas ocasiones es necesario generar acuerdos de conducta, establecer formas de diálogo entre sí. Con frecuencia surge, a partir de las conversaciones con las referentes, la intención de reconstruir idearios sobre lo que son formas «normales» de conducta, lo que resulta apto en los vínculos intrafamiliares, cómo deben prepararse para cumplir con sus responsabilidades, etc. Sin embargo, esto se presenta como otro desafío debido a que las condiciones materiales y simbólicas en las que se encuentran los sujetos no siempre son idóneas para el propósito establecido. Construir nociones acerca de lo que es una alimentación adecuada, la importancia de ir al médico, establecer la forma adecuada de vestirse para ir a la escuela o al mismo centro de equinoterapia son algunos contenidos trabajados en el espacio.

La adaptación de los contenidos adquiere otra implicancia en esta actividad, en palabras de los referentes de la institución. Las cuestiones del cotidiano de los niños y las niñas, como son el orden, las normas, los hábitos, las formas de vincularse, son resignificadas por parte de las instructoras, constituyéndose como elementos educativos. Fernando Miranda y Dalton Rodríguez (2003) comentan que la rutina es lo previsible, pero sobre esto los educadores pueden trabajar para generar acciones transformadoras de la realidad.

Salimos a tomar el ómnibus, tenemos que cruzar una calle para tomar el ómnibus, entonces eso implica todo un tema [...] después que llegamos a la escuela [...] costó bastante aprender las reglas porque estos gurises [...] van saltando, corriendo, moviéndose... son gurises que necesitan eso [...] adentro de la escuela había determinadas reglas: el no correr, contra el cordón, y todo eso fue un proceso largo. Y bueno, una vez que llegamos allá esperamos a [las instructoras] y ahí vemos [...] depende de la propuesta de ellas (Entrevista n.º 2, maestra comunitaria).

El carácter socializante que presenta la actividad mediada por el instructor en equinoterapia se asemeja a la visión de García Molina (2003) acerca del agente en su propuesta de modelo de práctica educativa. La mediación, según el autor, es entre el sujeto y la cultura, y tiene un sentido pedagógico y educativo, ya que el agente deberá acompañar y sostener el proceso educativo. Puede ocurrir respecto a los contenidos culturales de la sociedad, respecto al entorno social y respecto a los otros. En la mediación no hay transmisión de contenidos, sino que existe un trabajo que procura generar encuentros con los elementos mencionados. Esta acción mediada por parte del agente de la educación debe ser gobernada por el deseo de educar, al cual García Molina (2003) se refiere como «intencionalidad educativa». La intencionalidad educativa se vuelve clave en el proceso, sin ella no hay educación que pueda ocurrir.

Paulo Freire (1993), por su parte, muestra un acercamiento conceptual al autor puesto que introduce a las prácticas educativas como una dimensión propia de la práctica social que, a su vez, por el carácter «social» se vuelve inherente a la esencia del ser humano. Para el autor existen ciertas características que son comunes a toda práctica educativa. En principio exige la presencia de sujetos a los que concibe como educador y educando: «... el sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña» (Freire, 1993, p. 75). Plantea la existencia de «objetos de conocimiento», que deben ser transmitidos por el educador con el fin de que el educando los aprenda, aclarando que esta transmisión no debe llevarse a cabo como si se tratara de un «depósito bancario» en el cual el educador deposita el conocimiento en el educando que es objeto de la relación y no sujeto; el educando debe apropiarse de ese lugar, volverse sujeto. Esta cuestión acerca la necesidad del sujeto por apropiarse del lugar para constituirse como tal, para vivenciar la experiencia, resuena en los aportes de los autores como también resulta notorio en los discursos de los diversos referentes (docentes e instructores). Es importante resaltar que el caballo logra aportar en esto, facilitando el puente entre el sujeto y el instructor.

Reflexiones finales

En este trabajo se procuró analizar lo que acontece en la equinoterapia social desde una perspectiva educativa. Los aportes de los diferentes autores citados posibilitaron elaborar una idea acerca de los elementos educativos presentes en la disciplina. En particular, los aportes de García Molina (2003) contribuyen a acercarnos a la idea de que dicha práctica podría constituirse como educativa y no solamente social. A su vez, el abordaje de Núñez (2003) nos invita a visualizar cómo se constituye un vínculo educativo en el que además se encuentra presente otro ser vivo (no humano).

Las perspectivas teóricas presentes permitieron pensar acerca de una práctica que comúnmente se asocia al plano terapéutico, superando sus límites y, ¿por qué no?, a través del análisis de sus componentes darnos la posibilidad de ponerlo en cuestión. Asimismo, resulta interesante destacar el análisis de una práctica potencialmente educativa que podría caracterizarse como una disciplina propia del espacio no formal, permitiendo visualizar posibles articulaciones y los efectos acaecidos entre espacios (formal y no formal) que a primeras luces parecerían no tener demasiado en común.

Bibliografía

- Centro Nacional de Fomento y Rehabilitación Ecuestre (Cenafre) (2014). *Centro Nacional de Fomento y Rehabilitación Ecuestre* [sitio web]. Recuperado de <https://cenafre.com.uy/informacion-cenafre/>.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Franquet, M. B. (2017). *Hojarasca en otoño, amapolas en primavera, caballos todo el año. La intervención psicoeducativa asistida con caballos: un contexto educativo vivo más allá de las cuatro paredes*. Juneda: Fonoll.
- Franquet, M. B., y Blanco, P. (2008). La mediación del caballo y su relación con la adquisición de competencias. *Apunts. Educación Física y Deportes* (2010), (101), 9-18.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Gross, E. (2011). *Equinoterapia. La rehabilitación por medio del caballo*. Ciudad de México: Trillas.
- Miranda, F., y Rodríguez, D. (2003). La educación social: tercer espacio educativo. *Hacia la construcción que nos debemos. Una Educación Social para el Uruguay*. Montevideo: Centro de Información y Estudios del INAME.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-48). Barcelona: Gedisa.
- Sabatini, F. (1993). *¿Qué es un proyecto de investigación?* Santiago de Chile: Instituto de Estudios Urbanos PUC.
- Viscardi, N., y Alonso, N. (2003). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
- Uruguay (2003, julio 1). Decreto n.º 268/003: Creación del Centro Nacional de Fomento y Rehabilitación Ecuestre. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/268-2003>.

Algunos aspectos del escolanovismo en Uruguay desde el discurso de Sabas Olaizola y Otto Niemann

MARÍA VICTORIA MUJICA¹

Resumen

El presente trabajo² pretende ser un acercamiento, un breve relato respecto a cómo fue recibido el método Decroly en Uruguay, en particular desde dos voces: Sabas Olaizola (Escuela Experimental de Las Piedras) y Otto Niemann (Escuela Experimental de Progreso). Este relato se basa en el uso de fuentes documentales primarias, como lo son el informe al ministro de Instrucción Primaria (1928) de Sabas Olaizola o los libros diarios de la Escuela de Progreso de Niemann. A su vez y de forma transversal, buscaremos dilucidar las influencias que esta *nueva pedagogía* recibió de la disciplina de la psicología, y qué noción de infancia se encuentra allí. Interesa identificar las teorías psicológicas que influyeron en esta concepción y sus consecuencias ante el avance de esta disciplina en el campo pedagógico.

Palabras clave: Escuela Nueva; Decroly; Experimentales.

Introducción

Primero, a modo de presentación, nos interesa describir las características generales del método, de dónde surge, cuáles fueron sus influencias teóricas y por qué Sabas Olaizola lo consideró oportuno para implementar en Uruguay. Para esta primera parte utilizaremos como fuente primaria de información el informe elaborado por el maestro Olaizola en 1928 ante el Ministerio de Instrucción Pública. Apoyaremos dicha lectura con el aporte intelectual de aquellos pedagogos contemporáneos cuya

1 Licenciatura en Ciencias de la Educación opción Investigación, maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas de la Educación. Integra desde 2018 el grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» y el proyecto de posdoctorado «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay», en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. eipi.muja@gmail.com

2 Esta ponencia consta de una versión resumida del artículo que será publicado en una edición compilatoria, producto de la línea de investigación que integra la autora.

relevancia se justifica por la influencia que tuvieron en el deseo de dejar atrás la escuela tradicional,³ por ejemplo, los uruguayos Julio Castro, Carlos Vaz Ferreira, Enrique Rodríguez Fabregat, María Espínola Espínola, entre varios otros.

En segundo lugar, haremos un breve recorrido por el caso de la Escuela Experimental de Progreso, dirigida por el maestro Otto Niemann. Para ello recurrimos a la lectura parcial de los libros diarios⁴ (en adelante, LD)⁵ de la escuela y a publicaciones periódicas de la época. Haremos uso además de las ediciones compilatorias de Gerardo Garay (2015), Pía Batista y Garay (2019), Alba Niemann⁶ (1983) y Cécica Rosello (2007), exalumna de la Escuela de Progreso. En esta segunda parte escucharemos la voz de un maestro que abogó no por escuelas decrolianas, como sus colegas escolanovistas, sino por escuelas de experimentación *libre*, sin un método determinado o, mejor, con un método en constante renovación, que podría ser el elemento más novedoso que introduce Niemann a esta conversación.

Principales características del método Decroly y el viaje de Olaizola

El maestro Olaizola viajó a Europa en 1928, con el fin de recoger observaciones y elaborar un informe que arrojará luz sobre la aplicación del método Decroly en Bélgica y Suiza. De esta manera, se buscaba confrontar dichos resultados con los obtenidos en más de dos años de aplicación en Las Piedras. Esta tarea le fue encomendada por el Consejo de Administración del Ministerio de Instrucción Pública, en particular por el ministro Rodríguez Fabregat. En Europa Olaizola concurrió a distintas instituciones educativas y fue recibido por el mismo Ovidio Decroly, quien dirigía, por ejemplo, el Instituto de Anormales de Uccle.⁷ Entre las que visitó se encontraban escuelas públicas del sistema decroliano, laboratorios de pedagogía, escuelas especiales, jardines de infantes y escuelas normales. Además, concurrió a conferencias y tuvo la oportunidad de relatar el trabajo llevado adelante en Uruguay y, particularmente, de la Escuela Experimental de Las Piedras.

3 Para un estudio comparativo entre ambas escuelas (tradicional y nueva), sugerimos la lectura del libro *El banco fijo y la mesa colectiva* (1941) del maestro Julio Castro, contemporáneo al surgimiento de las escuelas experimentales e ilustre figura de la educación uruguaya.

4 Para los propósitos de este artículo los años consultados serán desde 1924 hasta 1930.

5 Para las referencias del LD optamos por el método escogido por Gerardo Garay (2021): «El paginado de este documento es omitido debido a que el período de actuación de Niemann está compuesto por un corpus de ocho libros, cada uno de ellos numerados desde la página 1 a la 200. La indicación de la fecha exacta permitirá a un lector interesado corroborar las citas sin dificultades» (p. 26).

6 Alba Niemann fue hija de Otto Niemann y, además, maestra en la Escuela de Progreso durante muchos años, trabajó incluso bajo la dirección de su padre.

7 Fue la labor de Decroly en este instituto para anormales lo que dio lugar a la idea del método de los centros de interés, haciéndose extensivo su uso a los niños normales, sistematizándose y difundiéndose posteriormente al resto del mundo (Olaizola, 1928, p. 126).

Olaizola (1928) comienza su informe describiendo el modelo de escuela activa. Esta nueva pedagogía tiene por palabra central el *interés*⁸ (p. 15), que para la escuela moderna (la establecida desde fines del siglo XIX) equivalía al atractivo. Acorde a aquella concepción moderna de interés, el objetivo era «hacer interesantes las lecciones para llamar la atención del niño a fin de inculcarle nociones preparadas por nosotros» (p. 15). La información se presentaba al niño de forma gradual y fácil. Sin embargo, para la escuela activa, el interés es biológico y funcional, y para lograr su ideal, la escuela activa tiene un solo principio, un solo sistema y un solo método: la vida misma. No se trata de un procedimiento, sino de «un fin en sí mismo» (p. 17). Para llegar al interés en el educando, la escuela activa se resume en dos manifestaciones vitales: el juego y el trabajo, mediante los que el niño adquiere su experiencia individual, ligada a un determinado medio natural.

Según el maestro Julio Castro (2007 [1941]), «en la pedagogía tradicional el juego era un pasatiempo infantil, la actividad física un motivo de indisciplina, la socialidad o la colaboración una actividad ilícita [...] y el egocentrismo un egoísmo despreciable». Agrega que se trató a los niños como si tuvieran «psicología de hombres». En cambio, en la nueva concepción, cambia el concepto general de infantilidad: «... el niño comprende fenómenos específicos propios de su edad y de la evolución de su desarrollo» (p. 111). La esencia de los métodos nuevos, es la ciencia aplicada al conocimiento infantil. Respecto a la relación entre pedagogía y psicología, Castro afirmaba que «en la pedagogía tradicional se consideró a la pedagogía como una ciencia derivada de la psicología y sometida a sus leyes y procesos» (p. 112), considerando a la psicología como una ciencia reducida a leyes, lo que se tradujo en una pedagogía también reglada. Sin embargo, en el criterio moderno, la psicología experimental⁹ (principal corriente influyendo la escuela activa) ya no es ciencia exacta reducida a leyes: se convirtió en ciencia fenomenológica de gran elasticidad (Castro, 2007 [1941], p. 112). Y agrega: «... se han abierto nuevos campos a la investigación: la psicología colectiva, funcional, la psico-pedagogía, el psicoanálisis, que, por ahora, en exactos términos, no dan más que criterios generales como aportes a la pedagogía» (p. 112), sin perjuicio de que esta última toma sus elementos también de otras disciplinas, como la sociología, la filosofía, la tecnología, la estética, etcétera.

La observación del medio natural y sus objetos es fundamental en el proceso formativo mental del niño. Para ello, la escuela en el campo es un caso ideal por estar situada en ese medio. En escuelas más urbanas, como la Escuela Experimental de Las Piedras, un recurso a utilizar son las excursiones y las visitas, con el fin de observar animales, plantas, y lugares de trabajo, como fábricas, talleres y comercios. Olaizola compartía con los grandes pedagogos que la Escuela Nueva tenía,

8 En cursiva en el original. En este caso, la cursiva marca la diferencia entre la palabra *interés* y el concepto decroliano de interés, que tiene sus propias implicancias pedagógicas.

9 Olaizola (1928) destaca sobre el final de su informe que las escuelas normales de Bruselas contaban con un laboratorio completo de psicología experimental, con todo el instrumental necesario.

en el campo (medio natural), su lugar ideal. En Uruguay, Vaz Ferreira también saca a relucir las ventajas de trasladar la escuela al campo. Olaizola destacó algunas de sus ideas; la más conocida fue la de llevar todas las escuelas de la ciudad a un gran parque. Si bien esto no fue posible mientras Vaz Ferreira fue miembro de la Dirección General de Instrucción Pública, el ministro de Instrucción Pública, maestro Rodríguez Fabregat, llevó adelante un proyecto de parques escolares¹⁰ con similar objetivo y apoyando sus ideas. Sin ánimos de extenderme en este tema, quisiera destacar la postura de Vaz Ferreira respecto a llevar adelante un «ensayo» de los parques escolares, en vez de aplicar la totalidad del proyecto, cuyo costo era muy alto.¹¹ En su opinión, hacer un ensayo no es poner a prueba una versión pequeña o recortada de un proyecto, sino que es aceptarlo en su totalidad. Rechaza el pretexto de «ensayo» como forma de empequeñecer el proyecto, dado que esta versión está destinada a fracasar, por «no ser la cosa» (Castro, 2007 [1941], p. 21). Nos interesa la opinión de Vaz Ferreira porque las escuelas experimentales son presentadas al principio como ensayos pedagógicos, dando lugar a pensar si no ocurrirá en esos casos lo que Vaz Ferreira rechaza en su proyecto. Nos preguntamos: ¿fue realmente implementado el método Decroly? O, al decir de Vaz Ferreira, ¿lo que fue implementado al ser ensayo «no era la cosa»?

Durante su estadía en Bruselas, Olaizola (1928) halló un trabajo de investigación que le permitió comparar resultados obtenidos en Bruselas con los de Las Piedras, al aplicar la escala Binet-Simon en 1925, y encontró una «perfecta coincidencia» entre ambos (p. 90), fortaleciendo su opinión de que ambos países conservan gran similitud en lo relativo a la aplicación del método y a las características de la población. Sin embargo, afirmó (haciendo eco de las palabras del Dr. Decroly) que Uruguay se encontraba en una situación ventajosa para la aplicación del método dado que, al ser un pueblo joven, «no necesita demoler para construir» (p. 91).

Respecto a las posibilidades concretas de adaptar el método Decroly a Uruguay, Olaizola (1928) responde a las críticas que expresaban la «inaplicabilidad» de estas nuevas ideas, dado que venían del extranjero, y que, más que el ensayo de «sistemas extraños», correspondía la organización de la Escuela Nuestra, de nuestro ambiente (p. 85). Refutó estos comentarios diciendo que, si optaron en Las Piedras por el método Decroly, «fue debido a la virtud esencial que es la de dar el instrumento didáctico de adaptación al ambiente de manera casi automática, resultando que con tal método se hace imposible el fenómeno de inadaptabilidad

10 Nos referimos a la lectura del texto de *Parques escolares* de Vaz Ferreira (1927) para conocer en mayor detalle este proyecto.

11 A pesar de haber ganado la aceptación y el apoyo de buena parte de la intelectualidad uruguaya, en una sesión del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de 1927 el proyecto fue rechazado por una ajustada mayoría, esgrimiendo en su contra motivos de diversa índole. En opinión de Jesualdo Sosa (1963), «los argumentos que se inventaron en el país, para combatirlos, fueron tan increíbles y a menudo tan descabellados, que más parecía asunto de mofa que de verdad» (p. 76).

que observamos en nuestra escuela clásica» (p. 85). Por otro lado, considera que no hay mal en adaptar un método extranjero, ya que «lo razonable es aprovechar las verdades de las ciencias aun cuando no las hayamos descubierto nosotros, sin perjuicio de que tratemos de descubrir algunas a nuestra vez» (p. 88). Adaptar, no imitar, aclara, ya que la segunda implica aceptar sin experimentar o cuestionar. Y concluye: la adaptabilidad garantiza la diversidad del sistema (pp. 88-89), y la popularidad del método se debe a su adaptabilidad.

Podríamos agregar que parte del motivo por el cual Olaizola se maravilló con las condiciones escolares en Bélgica fue porque se trataba, en su mayoría, de instituciones privadas cuyos recursos superaban ampliamente lo que la escuela pública podía ofrecer. Lo decía con mucho énfasis Castro hablando de la escuela de Abbotsholme:¹² «... es como casi todas las escuelas nuevas de Europa, una institución de carácter privado en la que solo pueden inscribirse niños de las clases pudientes» (2007 [1941], p. 120).

La figura del maestro Otto Niemann y la Escuela Experimental de Progreso

Para poder escribir sobre la Escuela Experimental de Progreso, es necesario empezar introduciendo a su ilustre director. Otto Niemann nació en Buenos Aires. Conoció desde temprana edad la lucha de la clase obrera, dado que su familia inmigrante integraba esa población. Debido a las dificultades económicas que enfrentaba su familia, se ve obligado, a la edad de 13 años, a buscar empleo, y es allí cuando se inicia como tipógrafo y comienza su autoeducación. A los 18 años huye del servicio militar obligatorio, abandona su país y busca asilo en Montevideo, donde también se emplea como tipógrafo. Su trabajo como obrero tipográfico es determinante en varios aspectos del futuro de Niemann, en tanto la imprenta «defiende la enseñanza racional y científica» (Niemann, 1983, p. 27), dándole el contacto con el tipo de literatura que formará de manera muy temprana su vocación y su inclinación por nuevas pedagogías. Por otro lado, su experiencia de obrero permanecerá con él a lo largo de toda su carrera, en el entendido de que «la más alta instrucción debe alcanzarse a través del trabajo» (Batista y Garay, 2019, p. 18). Sobre el trabajo, escribe en el LD del 8 de mayo de 1930: «... he demostrado prácticamente en una clase hoy que teniendo los niños trabajo convenientemente dirigidos hay actividad, orden y provecho» (Batista y Garay, 2019).

La imprenta en la que se desempeñó en su juventud¹³ publicaba el boletín *Escuela Moderna*, que profesaba «las ideas pedagógicas más radicales de aquellos años» (Niemann, 1983, p. 28), con autores afines al positivismo evolucionista y a

12 Un colegio privado bajo el modelo de escuela activa en Alemania.

13 Para ahondar en el período de juventud de Niemann y sus influencias, referimos a la lectura de la tesis doctoral de Garay (2017) y también a su selección de escritos de Niemann (2015).

la tradición libertaria. Esta escuela moderna contaría con un programa indeterminado para adaptarse a los intereses y curiosidad del niño, aprovechando sus circunstancias y los espacios que ocupa a través de la experiencia. Con este trasfondo, Otto Niemann va a coincidir con el movimiento pedagógico de escuela nueva o escuela activa, en crítica al modelo de escuela tradicional y su fracaso educativo.

En 1923, Niemann conoce al maestro Olaizola y junto con otro grupo de maestros coinciden en que quieren una escuela nueva. Decidió concursar para ganar la dirección de la Escuela Rural n.º 11 de Progreso. Mientras estaba en proceso de concurso, el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal resuelve aplicar a dos escuelas la reglamentación para experimentación libre: la mencionada escuela de Progreso para Otto Niemann, y la Escuela n.º 5 de Las Piedras a cargo de Olaizola.¹⁴ Alba Niemann (1983) escribe que dicha resolución surge en respuesta al pedido de Olaizola y Niemann para llevar adelante «ensayos de carácter pedagógico» (p. 51), aunque en la revista *Educación* Niemann (2019/1927a) afirmó que por algunos malentendidos nunca llegaron a comunicar este deseo a las autoridades (p. 170), por lo que el proyecto fue presentado seguramente por motivos ajenos a esos propósitos.

Así, Niemann comenzó su labor como director de la escuela rural de Progreso y ganó la efectividad un tiempo después. Es allí donde tiene la oportunidad de ensayar lo que el tiempo y las circunstancias no le permitieron terminar en Flores. En 1927, la escuela se transforma en una escuela rural activa, reflejada en muchos cambios y mejoras ocurridos en el local escolar (Rosello, 2007), y en distintas actividades, inexistentes en las escuelas comunes (Niemann, 1983, p. 53). Entre estas actividades encontramos: audiciones de música selecta, cine educativo, huerta, excursiones, exposiciones de alumnos, diálogos con agricultores del medio, conferencias a padres, biblioteca para niños, Cruz Roja Juvenil, teatro, diario mural, correspondencia con otras escuelas, periódicos escolares, cooperativa, instauración del Día del Trabajo, manualidades, talleres de pequeñas industrias, anotaciones meteorológicas, laboratorio, corte y confección para niñas (Niemann, 1983, pp. 53-54; Rosello, 2007, pp. 14-17).

En 1928 se crea la Ley de Escuela Experimental, por lo que mejoró la situación presupuestal y se adquirió terreno (Niemann, 1983, p. 57). Sin embargo, a pesar de pasar muchos años reclamando los medios para construir un edificio escolar más grande, Niemann nunca llegó a presenciar este acontecimiento.¹⁵ Debido a

14 Más adelante, en 1927 se suma la Escuela Experimental de Malvín, a cargo de Olympia Fernández.

15 La edificación en la cual hoy se erige la escuela de Progreso «fue gestionada persistentemente durante años por Niemann» (Rosello, 2007, p. 28). Agregamos que en mayo de 1994 se aprueba, primero por la Cámara de Representantes y luego en Senadores, el nombramiento de la Escuela n.º 204 (ex Escuela Rural n.º 11) como Maestro Otto Niemann, en su memoria y reconocimiento.

la estrechez de terreno, los centros de interés productivo que funcionaban en la escuela se sustituyen por los centros de interés biológico del método Decroly.¹⁶

A pesar de que Niemann fue uno de los maestros que utilizó ese método para proponer su implementación en Uruguay (y de que urgía a sus maestras a aplicarlo, como se lee en el LD de la escuela), no sería del todo correcto llamarlo decroliano, dado que no creía en los rótulos ni en un método definitivo. Batista se pregunta qué tan comprometido estaba con el movimiento escolanovista: en vez de decidir aplicar estrictamente el plan Decroly, como las otras experimentales, «Niemann defendió la experimentación libre y la convivencia de diferentes métodos y prácticas en múltiples escuelas experimentales» (Batista y Garay, 2019 p. 264). Dijo Niemann (2019/1927a):

Las dos escuelas libres que funcionan son distintas. Y es de desear que cuantas nuevas se creen sean distintas y que en ellas se puedan observar prácticamente las ventajas de todos los métodos posibles y conocer las ideas personales de cada maestro, sin espíritu de competencia (p. 106).

Niemann lamentó en algunas ocasiones la preocupación exclusiva por los programas y métodos, olvidando lo más importante, que eran los principios, insistiendo, en el LD del 26 de noviembre de 1929, en que «lo que hacía falta al magisterio era una idea orientadora capaz de favorecer a la evolución de la sociedad» (Batista y Garay, 2019). Por otro lado, Alba Niemann (1985) afirmaba:

En los aspectos pedagógico y metodológico, su filosofía fue de escuela activa. En ella se trabajó con libertad de acción referida a los planes y la metodología, pues los programas que se utilizaron, en sus contenidos, eran los mismos vigentes para cualquier escuela rural uruguaya (p. 23).

Para poner en contexto la escuela de Progreso, hay que tener en cuenta la situación de la educación rural en esa época. El Programa para Escuelas Rurales había sido creado en 1917 y en él se reconocía la necesidad de una propuesta diferenciada para el medio rural, que sufría la despoblación del campo y una situación de pobreza pronunciada. En este sentido, la educación rural se trataba no solo de un problema pedagógico, «sino que lo es económico-político-social y su solución no podemos lograrla los maestros solos, sino unidos en un esfuerzo común con los altos poderes nacionales» (Espínola, 1933, p. 171). Respecto a la situación de las escuelas rurales, el subinspector de Instrucción Primaria de Montevideo en 1931, Hipólito D. Coirolo, lamentaba el estado de olvido, de «incomprensible omisión» en la que se encontraban hace más de cincuenta años cerca de mil escuelas rurales (1931, p. 18). Resulta interesante cómo las palabras del maestro Niemann llegaban a sus colegas, ya que Coirolo lo cita en la revista *Escuela Activa*:

16 Es interesante la lectura de Gerardo Garay (2021) respecto a este cambio. A su entender, implicó un «significativo cambio de táctica» (p. 93), debido a que las autoridades exigían la aplicación de un método-plan concreto, bajo la amenaza de dar por terminado el ensayo. Para ahondar en este tema, remitimos a la lectura del mencionado trabajo, cuyo espíritu y conclusiones compartimos.

El director de la Escuela de Experimentación de Progreso, Niemann, al aludir en un trabajo a nuestras escuelas rurales, dice que se trata de «escuelitas que en nuestro territorio cumplen la misión de enseñar a leer, escribir y contar, arrojando a la sociedad un porcentaje elevado de ineptos para luchar y defenderse en la vida» (Coirolo, 1931, p. 19).

Extraemos de los Anales de Primaria el objetivo de su escuela libre:

Quiero preparar al hombre¹⁷ para que una evolución ascendente se opere; y con ese objeto quiero educar al niño en tal forma que, en su edad adulta, pueda ser una personalidad que sepa orientarse sola y lleve siempre como guía la idea de un perfeccionamiento incesante en lo individual y en lo social. [...] El maestro debe saber hacer, no su escuela, sino la escuela que cada medio necesita (Niemann, 2019 [1927b], pp. 175-176).

Más allá de que Niemann no quiso definirse como decroliano, es verdad que el método Decroly admitía un grado de flexibilidad tal que, al adaptarlo, se mantuvieran solo las líneas directrices del método y que en los hechos se terminara produciendo una diversidad de sistemas, aspecto que Olaizola (1928) ya había destacado como una gran ventaja del método (pp. 88-89). Por eso, Castro (2007/1941) afirmaba que, bajo el nombre de escuelas activas, «se agrupan una serie de realizaciones pedagógicas que tienen identidad de principios generales, pero que se diferencian luego en los procesos pedagógicos a seguir» (p. 113).

Podemos aventurar que Niemann vio en el movimiento global de la escuela nueva una oportunidad para poner en práctica el ejercicio pedagógico de la escuela libre con la que tanto soñó en su juventud. Dada la gran aceptación que tuvieron metodologías como la de Decroly, Niemann vio en ellas una puerta de entrada para que las autoridades le permitieran llevar adelante su proyecto de manera legítima y con los recursos que requería. Compartimos sus palabras: «... mi escuela siempre será nueva; no nueva porque se ha apropiado de métodos llamados *nuevos*. Será nueva sin envejecer jamás, porque vivirá siempre al día, en permanente superación» (Niemann, 1983, p. 57).

Niemann escribió en 1924, cuando comenzaba su labor en Progreso, que no importa si el niño olvida los contenidos de la educación recibida, ya que mientras tenga interés (concepto clave), siempre podrá consultar un libro o a un experto. Lo importante no es el aprendizaje de un saber en sí mismo, sino

... el amor al estudio, el ansia de perfeccionamiento, el espíritu investigador, la inquietud y la imposibilidad de aceptar algo sin haberlo comprendido, el espíritu de crítica razonada y de tolerancia: y que siempre, siempre, en todos sus actos, se descubra un interés especial: el de «mejorar para mejorar también a los demás» (Niemann, 2019 [1924], p. 160).

17 Agregaré en *Anales* de 1931: «Nuestro problema está en preparar al hombre de acción» (Niemann, 2019 [1931], p. 180).

Agrega también que el niño, cuando crezca y empiece a entender aquello que le fue enseñado en su infancia,¹⁸ hallará placer en estudiarlo, ya que se encuentra en una situación de «enamorado de un ideal». La infancia, por otro lado, es un momento de formación, el niño es «un futuro hombre» sostenedor de la sociedad que marcha hacia una «perfección indefinida». Nos otorga también una definición simple: el niño «es un ser humano “nuevo” que viene a reemplazar a los seres “viejos”: esto es todo». Y para que pueda hacerlo, al niño hay que cuidarlo, hay que proveerlo de salud, alimentación, educación, «alegría de vivir» (Niemann, 2019 [1925], p. 168). Esta es la fuerza que empuja al maestro, ya que un futuro mejor para la sociedad de valores depende de formar mejores niños.

Bibliografía

- Batista, P., y Garay, G. (Comps.) (2019). *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- Castro, J. (2007 [1941]). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y nueva Educación*. Montevideo: MEC.
- Coirolo, H. (1931). Panorama que ofrece la escuela rural. *Revista Escuela Activa*, (2), 18-21.
- Espínola, M. (1922). *La escuela y el progreso*. Montevideo: Cooperativa Editorial Pegaso.
- Espínola, M. (1933). Organización de la escuela rural. En *Primer Congreso Nacional de Maestros «Organización de la Enseñanza»*. Estudios, informes y resoluciones (1933). Montevideo: Imprenta Central.
- Garay, G. (Comp.) (2015). *Otto Niemann. Selección de textos 1911-1916*. Montevideo: La Turba Ediciones.
- Garay, G. (2017). *La Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia. Montevideo 1911-1916* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Garay, G. (2021). *La ilustración perdida*. Montevideo: Edición del autor. Recuperado de <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/ANAR-URU-NIEMANN-GARAY2021.PDF>.
- Niemann, A. (1983). *Otto Niemann, un maestro sin fronteras*. Ciudad de México: Penélope.
- Niemann, A. (1985). La escuela rural. *Revista de la educación del pueblo*, (30), 23.
- Niemann, O. (2019/1911). Necesidad de la Escuela Moderna. En P. Batista y G. Garay (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- Niemann, O. (2019/1914). Los anarquistas y el racionalismo. En P. Batista y G. Garay (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- Niemann, O. (2019/1922). El ideal del maestro. En P. Batista y G. Garay (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- Niemann, O. (2019/1924). Hay algo que los niños no deben olvidar jamás. En P. Batista y G. Garay (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- * Niemann, O. (1924-1930). *Libros diarios de la Escuela Experimental de Progreso*. Montevideo.
- Niemann, O. (2019/1925). El problema del niño es el problema de la sociedad. En P. Batista y G. Garay (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- Niemann, O. (2019/1927a). Las escuelas libres. En P. Batista y G. Garay. (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.

¹⁸ Esta noción da a entender un aprendizaje que no ocurre a la vez de la enseñanza, sino posiblemente años después.

- Niemann, O. (2019/1927b). Ideas básicas sobre las que funciona la Escuela rural de Experimentación Libre Estación Progreso (Canelones). En P. Batista y G. Garay (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- Niemann, O. (1929). Para la historia... *La Colmena. Publicación Mensual de la Escuela Experimental de Progreso*, (5).
- Niemann, O. (2019/1931). Plan educacional de la Escuela Experimental de Progreso. Ampliación a los informes producidos por el director de la Escuela Experimental de Progreso con respecto al plan de ensayo. En P. Batista y G. Garay (Comps.), *La libertad en la escuela y otros textos. Otto Niemann 1909-1957*. Montevideo: ANEP.
- Rosello, C. (2007). *Otto Niemann: maestro de maestros*. La Paz: Talleres Gráficos Vanguardia.
- Olaizola, S. (1928). *La pedagogía decroliana. Informe elevado al Ministerio de Instrucción Pública*. Montevideo: Arduino Hnos.
- Sosa, J. (1963). *Vaz Ferreira. Pedagogo burgués*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Vaz Ferreira, C. (1927). *Parques escolares*. Montevideo: Gutenberg.

La tarde del primer día

Las actividades de la tarde comenzaron con la presentación de cinco ponencias en la mesa 1 del eje 6: *Extensión, Educación y Sociedad*, coordinado por Marina Camejo y Paola Dogliotti, que también fueron las comentaristas de esta mesa. Las ponencias presentadas fueron las siguientes: Marina Camejo expuso «La extensión como alternativa pedagógica: el caso de la Educación de jóvenes y adultos en la ONG Idas y Vueltas», Begoña Ojeda «Construcción e interacción con los colectivos culturales comunitarios, saberes universitarios en extensión», Clara López Collazo presentó la ponencia «Acercándose a las percepciones ambientales a través del mapeo colectivo. Aportes a la Educación Ambiental», Agustina Castro, Pedro Lucas y Katherine Montenegro compartieron «Una mirada a la resistencia: el Centro Educativo Comunitario de Bella Italia», y Santiago Arias, Freddy Cuello, Nicolás Da Silveira, Ignacio Estrade, Sebastián González y Joaquín Márquez expusieron «Dificultades y desafíos en torno a la perspectiva de derechos humanos: una experiencia de extensión universitaria en un Centro Educativo Asociado de Montevideo».

Al mismo tiempo, se presentaron las cuatro ponencias de la mesa 3 del eje 1: *Sujetos en la Educación*, coordinado por Eloísa Bordoli, Ana María Fernández y Marcelo Morales. La mesa 3 fue comentada en su totalidad por Clarisa Flouss y sus ponencias fueron las siguientes: en primer término, Marcos Bustos, Emilia Calisto, Agustín Cano, Emilia Firpo y Cecilia Sánchez expusieron «Pandemia y educación en la periferia de Montevideo. Experiencias de docentes y estudiantes de educación media»; Gabriela Pérez Machado hizo lo propio con la ponencia «Investigación en coproducción con niños y niñas: una experiencia y algunas preguntas posibles»; Gabriela Miraballes Cortinas y Sofía Velázquez Serra expusieron «Educar en la fragilidad», y Diego Quercini con Natalia Rivero presentaron «Impacto de la emergencia sanitaria en las dinámicas institucionales de un Establecimiento de Larga Estadía para Adultos Mayores».

El tercer grupo de ponencias que se presentó esa primera tarde correspondió a la mesa 2 del eje 4: *América Latina y las dinámicas transnacionales en el campo educativo*, coordinado por Antonio Romano y Lucas D'Avenia. Esta mesa fue comentada por los coordinadores del eje y por Gerardo Garay e incluyó las siguientes presentaciones: Pablo Martinis expuso «Filantropía estratégica y educación en Uruguay, Argentina y Brasil»; Franco Rodríguez, «Colonialismo intelectual: crítica de la razón académica desde una óptica marxista periférica»; Victoria Sosa, «La red Teach For All en Latinoamérica y su impronta neoliberal. Entre reformas educativas y profesorado de vía rápida», y, por último, Cecilia Sánchez, Cristian

López y Gabriela Rodríguez presentaron «Políticas educativas y lógicas de mercado en el Uruguay actual. Gubernamentalidad neoliberal y producción subjetiva».

Posteriormente, las actividades centrales de la tarde consistieron en dos mesas de debate. En primer lugar se desarrolló la *Mesa de Apertura* de las jornadas con la participación de la decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Ana Frega, el coordinador del Instituto de Educación, Jorge Camors y la coordinadora de las jornadas, Helena Modzelewski.

A continuación, tuvo lugar la *Mesa de Semblanzas de José Luis Rebellato*, a la que fueron convocadas figuras que compartieron con el homenajeado diferentes espacios vitales donde desarrolló su pensamiento y su acción. Así, recordaron a Rebellato Francisco Macedo, que trabajó con él en Conaprole y en la dirigencia del sindicato de sus trabajadores, la maestra Sonia Viera, que compartiera tareas con él en el programa APEX de la Universidad de la República, Andrea Díaz, que inició su carrera docente en la FHCE trabajando con Rebellato, Pilar Ubilla, con quien Rebellato desarrollara profusa actividad educativa, en particular en la Maestría en Educación Popular, y la escritora y amiga de Rebellato Teresa María Urbina, que estuvo presente y compartió su cuento dedicado al homenajeado, que fuera leído a pedido de la autora por Helena Modzelewski.

Eje 6 Mesa 1

La extensión como alternativa pedagógica:
el caso de la educación de jóvenes y adultos
en la ONG Idas y Vueltas¹

MARINA CAMEJO²

Resumen

El presente es un trabajo en proceso relativo a una experiencia de extensión que tuvo lugar en el segundo semestre de 2020, signado por la pandemia de covid-19. La extensión y el resto de las funciones universitarias se vieron afectadas por la interrupción de las actividades presenciales y ello supuso para los diferentes actores involucrados en la vida universitaria la puesta en práctica de un conjunto de decisiones que permitieran continuar con los compromisos contraídos. La extensión se vio alterada pues o el campo estaba completamente fuera de nuestro alcance o estaba atravesado por los protocolos sanitarios y su incidencia en los procesos de colaboración y participación entre los diversos actores universitarios y sociales. Es así que hacia el segundo semestre de 2020, tras el retorno paulatino a la presencialidad comenzó nuestra travesía en la ONG Idas y Vueltas con el objetivo de analizar las prácticas profesionales que llevan adelante los educadores que forman parte del espacio Fortalecimiento Educativo (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública) dirigido a población adulta migrante. En lo que sigue nos detenemos en la defensa de que la extensión resulta una alternativa pedagógica y que promueve procesos de humanización con los colectivos con los que se aborda el trabajo conjunto.

- 1 Este trabajo no podría haberse llevado adelante sin la colaboración y el intercambio entusiasta de las estudiantes que participaron en la experiencia del Espacio de Formación Integral del que este trabajo es fruto. Mis cálidos saludos a Lucía Márquez, Paola Fagundez por facilitarme sus informes y a Libertad Maneiro por compartir sus experiencias.
- 2 Magíster en Ciencias Humanas, opción Filosofía Contemporánea. Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. leticm@gmail.com

Palabras clave: Extensión, Alternativa pedagógica; Educación de jóvenes y adultos; Migrantes.

A modo de introducción

El año 2020 pasará a la historia como aquel signado por la pandemia de covid-19, caracterizado por estar lleno de incertidumbres y por la ruptura con la cotidianidad, consecuencia del distanciamiento social solicitado por las autoridades sanitarias correspondientes. La Universidad no ha sido ajena a esta situación y ha tenido que salir al ruedo al poner en juego diferentes mecanismos que le permiten llevar a cabo sus funciones: investigación, enseñanza y extensión. Cada una de estas funciones se ha visto afectada de forma diferente. La extensión se ha visto replegada, cuando no interrumpida de forma abrupta, ante la imposibilidad de mantener el contacto social. Este panorama es el punto de partida que nos ha convocado a pensar en cómo hacer extensión sin territorio. Esta pregunta nos conduce inevitablemente a otras a la hora de planificar el trabajo con adultos migrantes en la ONG Idas y Vueltas, ubicada en la Ciudad Vieja de Montevideo.

En el segundo semestre de 2020, el territorio ya no estuvo vetado, pero, protocolos de por medio, el trabajo presentó nuevas dificultades. Estas dificultades giraron en torno a cómo construir diálogo con poblaciones que no asistían con regularidad al centro, cómo construir oferta si no hay identificación clara del problema a intervenir, cómo llevar adelante y evaluar una propuesta dirigida a estudiantes desde las condiciones propuestas por la pandemia.

El propósito de nuestro Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con jóvenes y adultos» consistía en identificar y discutir acerca de las prácticas educativas desarrolladas por educadores sociales, maestros, profesores, otros, y orientadas a jóvenes y adultos. Buscamos analizar y teorizar acerca de qué prácticas educativas se instrumentan para jóvenes y adultos, y nuestra premisa es que ellas han de ser diferenciadas puesto que no es posible educarles de la misma forma que a los niño/as. Con estos elementos es que hemos enfrentado el trabajo en territorio a sabiendas de que este es frágil, huidizo por la no obligatoriedad de la presencia de los estudiantes universitarios en estas instancias, por la dificultad de mantener lazos con ellos, entre ellos y con los actores sociales.

Sin embargo, hemos decidido hacer de la incertidumbre una oportunidad para pensar el espacio de extensión como alternativa pedagógica (Cano, 2014), y pensar en alternativa de qué. Esto implica retornar a la pregunta inicial, pues urge analizar porqué extrañamos el antiguo territorio y qué nos depara el nuevo, en otras palabras, reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de la extensión en un escenario donde la distancia social impera con población migrante adulta.

Hacer extensión a pesar de la pandemia en la ONG Idas y vueltas

La experiencia de la que daremos cuenta en este trabajo tuvo lugar en el segundo semestre de 2020, no sin dificultades. El EFI «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas» tuvo lugar en la ONG Idas y Vueltas. A diferencia de aquellas experiencias extensionistas que vieron interrumpido su trabajo en el primer semestre a causa de la suspensión de la presencialidad en los diferentes espacios universitarios, nosotros pudimos entrar en contacto con los actores sociales de forma directa y no mediados por el monitor. Esto no significa que el proceso con el grupo de estudiantes y docentes e incluso con los referentes institucionales no haya sido híbrido, tuvimos que aprender a encontrarnos a través de un monitor, en el que el otro queda reducido a un cuadradito. Tuvimos que aprender a sostener vivencias, experiencias, proyectos, sin apelar a los procesos humanos que constituyen las prácticas educativas. Es así que tuvimos que confiar en lo que hacíamos sin que gestos, miradas, posiciones, susurros, sonrisas, abrazos nos marcaran el rumbo.

No era el mismo territorio, no solo porque se presentó híbrido, sino porque en lo que hizo a la ONG Idas y Vueltas la población, en cuanto a su concurrencia, se vio diezmada. No concurrían ni con la misma constancia ni con la misma frecuencia. Es importante señalar que Idas y Vueltas fue creada en 2003 con el objetivo inicial de brindar apoyo a familiares de uruguayos que emigraron, tiempo después aborda el fenómeno de la población que ingresa a nuestro país en calidad de inmigrantes brindando apoyo integral en las áreas de asesoramiento legal, documentación, acompañamiento psicosocial y laboral.

La organización propone su identidad al afirmar que «cree en la movilidad humana como un derecho humano [...]. Luchamos contra toda forma de racismo, xenofobia y discriminación por género, orientación sexual, religión o cualquier otro motivo. Promovemos los valores de una sociedad intercultural».³ Es un espacio de referencia en Ciudad Vieja para la construcción de la identidad y del apoyo a través de la conexión con recursos comunitarios de diversa índole que buscan contribuir a la mejora en las condiciones de vida de la población atendida, junto con otras instituciones conforman una red de atención a la población migrante atendiendo a la normativa vigente, y en vínculo con la construcción y el fortalecimiento de políticas públicas de atención.

Se ha de señalar que la concurrencia al espacio por parte de la población migrante era mayor antes de la pandemia, pero tras el retorno a la presencialidad transitaban por ella de forma rotativa nueve mujeres y un hombre. Esto también fue un obstáculo para llevar adelante propuestas conjuntas con y por el grupo de educadores presentes en el espacio al que nos sumamos. La rotación fue un impedimento para concretar líneas de acción a corto plazo, afectó la continuidad de las

3 <https://idasyvueltas.org.uy/>.

propuestas de los educadores y el espacio de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), también se vio amenazado en este sentido.

El trabajo que tiene lugar en la ONG supone abordar lo relativo a la población migrante desde la normativa vigente con una óptica integracionista y desde el marco de los derechos humanos. Durante el transcurso del EFI las estudiantes universitarias que participaron pudieron identificar una diversidad de situaciones con distintos niveles de vulnerabilidad que caracteriza a la población que hace uso del espacio, en función de interconexiones entre las siguientes variables:

- Los niveles educativos formales alcanzados (en algunas situaciones sin acceso autónomo a la lectoescritura).
- Las condiciones laborales a las que acceden, en muchas oportunidades sin acceso a la seguridad social, distintos niveles de conocimiento y dominio de derechos laborales básicos.
- Referencias afectivas significativas de proximidad en situaciones y condiciones similares.
- Existencia de redes familiares en los países de origen que brinden sostén y apoyo.
- Acceso, circulación social amplia y acceso a servicios específicos con autonomía (Márquez, 2020).

El EFI surge a partir de nuestro interés por discutir y analizar las prácticas profesionales, en principio, de los educadores sociales que trabajan con jóvenes y adultos, pero, una vez en territorio, entendimos que no podíamos restringir nuestro abordaje a los educadores sociales y que lo pertinente era abocarnos a las prácticas desarrolladas por todos los educadores involucrados. Desde 2019, en que comenzamos esta experiencia, y durante 2021, nos encontramos enfocados en investigar, analizar, discutir y contribuir con la identificación de las prácticas educativas dirigidas a los jóvenes y adultos. Nuestra preocupación radica en colocar la discusión sobre la especificidad de la educación de jóvenes y adultos a partir del entendido de que se dan diferentes experiencias en las que se conjugan diversas categorías. Es decir, la especificidad de la educación de jóvenes y adultos se ve atravesada, condicionada por otras variables que hacen a la forma en que podemos pensarlos como sujetos pedagógicos y a las estrategias que podemos establecer para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es así que nuestro EFI ha entrado en contacto a lo largo de su breve historia con diferentes colectivos cuyos escenarios han sido diversos. Desde los contextos de encierro (¿dónde está ese joven o ese adulto: en la cárcel o en el manicomio?), pasando por la escuela n.º 242, donde se trabajó con personas en situación de discapacidad (¿motoras o intelectuales?), hasta el Complejo Sacude, en Casavalle, o nuestra experiencia con migrantes. En cualquiera de estos escenarios lo común son los jóvenes y los adultos que se acercan a espacios educativos, sin embargo, no son los mismos jóvenes y adultos en cada uno

de ellos, los nuclea un rasgo distintivo que, desde nuestra perspectiva, debe ser contemplado en las prácticas educativas.

Dentro de Idas y Vueltas y como forma de contribuir al fortalecimiento de espacios socioeducativos de abordaje territorial se desarrolla el espacio Fortalecimiento Educativo, cogestionado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la DEJA. El programa Fortalecimiento Educativo «pretende mediante la creación de espacios socioeducativos, abordar los problemas de analfabetismo, desvinculación de la enseñanza primaria y las dificultades en la adquisición de competencias vinculadas a la lectoescritura de las personas de 14 y más años» (MIDES, DINEM, 2015, p. 6).

La DEJA tiene como objetivo

... proporcionar condiciones y oportunidades educativas de calidad, integrales y pertinentes, para que jóvenes y adultos, de 14 años en adelante, en condiciones de rezago educativo, desafiados o en riesgo de desafiliación, desarrollen competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía, y accedan a la cultura y a las diferentes formas de conocimiento, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida.⁴

La propuesta que tuvo lugar en la ONG tiene como finalidad promover y facilitar el acceso a experiencias educativas dirigidas a jóvenes y adultos los días lunes, martes y miércoles de 17,30 a 20 horas en la Ciudad Vieja, barrio que históricamente ha sido territorio de residencia y tránsito migratorio.

El equipo de trabajo cuenta con una referente educativo-social, educadora social (por MIDES), una maestra y una tallerista de cocina (por ANEP). La propuesta se organiza de manera flexible, de acuerdo al acontecer cotidiano y la asistencia diaria, integrando los contenidos educativos vinculados a la educación formal, la gastronomía y la educación social. El encuadre que las educadoras le dan al espacio ha buscado principalmente instar a los individuos a transitar experiencias de aprendizaje que promuevan la retroalimentación entre el pensar y el hacer.

La extensión como alternativa pedagógica

La noción de alternativa pedagógica es una noción relativamente nueva, una categoría que acoge a «todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas) mudaran o alteraran el modelo educativo dominante» y además «son todos los actos que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente» (Puiggrós, 1990, pp. 17-18). Bajo el nombre de alternativas pedagógicas podemos encontrar a aquellas experiencias que proponen cambios (la intensidad, el grado o el tipo difiere de un caso a otro) en relación con todas aquellas propuestas que denominamos

⁴ Véase en <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja>.

conservadoras, reproductivas, tradicionales o dominantes. Estas alternativas pueden configurarse con diferentes compromisos y con diverso alcance, al punto que algunas de ellas se institucionalizan con lo que pierden su carácter de alternativa mientras la pretensión de otras es más moderada y su alcance es menor (Puiggrós, José, 1994).

Por supuesto que no alcanza con estas palabras para pensar en la extensión como alternativa, porque inmediatamente surge la incógnita ¿alternativa de qué? Una respuesta rápida podría consistir en afirmar que alternativa a una forma de transmitir el saber que no esté en diálogo con el entorno social y con los actores que conforman ese entorno. Alternativa a un saber enclaustrado en los muros de la Universidad. Alternativa a la relación vertical entre educador y estudiante y a la no circulación del saber que no corresponde a nadie en particular y que es de todos. Alternativa al no reconocimiento de que el saber circula en sus diferentes formas entre los actores sociales.

Aunque propongamos estos diferentes escenarios resta despejar algunas variables. ¿Qué hace que una propuesta se torne alternativa? ¿Depende de la metodología que en ella se implemente? ¿Descansa en el tipo de vínculo que busca construir el educador con los sujetos de la educación? ¿Depende del sentido de las experiencias que allí se generen? Tal vez haya otras posibles variables que se nos escapen en esta exploración primaria. No obstante, consideramos que no alcanza con proponer modificaciones en la relación entre el educador y los estudiantes, lo que se busca promover es que la propuesta pedagógica sea emancipadora y ello implica modificar también la relación que tenemos con el saber y con la forma en que este se transmite, se difunde, se produce.

En este sentido es que la extensión puede ser considerada una alternativa pedagógica y de allí el interés en su curricularización. Desde nuestra perspectiva, la extensión alcanza el estatus de alternativa pedagógica en tanto la *experiencia* que tiene lugar en ella es lo que tenemos que defender. Si bien aún pueden convivir y se solapan diferentes formas de concebir la extensión, nosotros nos pronunciamos por una extensión crítica e intentamos que no quede reducida a un servicio que la Universidad pueda brindar al medio social o a una relación de transferencia o difusión del conocimiento desde manos universitarias a manos de colectivos sociales. Partimos del entendido de que la extensión resulta emancipadora al provocar sinergias entre las partes que participan de la experiencia y que esto impacta en sus dimensiones ética, política y pedagógica.

Pensar en la extensión como espacio emancipador y donde la experiencia es clave supone adscribirse a una perspectiva crítica. La tradición crítica fuertemente conectada con la mirada de Paulo Freire entre otros se constituyó a partir de la preocupación por las relaciones entre poder y saber en las prácticas extensionistas, concebidos como procesos de transformación social en un sentido emancipador (Tommasino, González, Guedes y Prieto, 2006).

Si bien, como ya hemos dicho, nuestro EFI busca comprender y analizar las prácticas educativas orientadas a la educación de jóvenes y adultos, nuestra experiencia se llevó a cabo con adultos migrantes.

Ya expusimos algunas de las características detectadas en esta población. Nuestra forma de vincularnos con ellos y con lo que se gesta desde el programa Fortalecimiento Educativo implicó pensar y tejer en torno a prácticas educativas que no los infantilizaran. Se torna imperioso pensar y proponer prácticas en las que el adulto sea el centro, sin que esto suponga tratarlo como un niño. Tal vez una de las mayores dificultades implique reconocer que el adulto puede aprender, pero que no podemos enseñarle del mismo modo que enseñamos al infante. Eso supone modificar desde cómo disponemos el espacio físico, cómo entablamos la relación entre el adulto que enseña y el adulto que aprende, hasta cómo valoramos la experiencia y los saberes que trae, en otras palabras, cómo hacemos lugar en el espacio educativo para sus diversos recorridos, sus experiencias y sus aprendizajes. Ese bagaje que acompaña al adulto tiene que ser reconocido y tomado como base e impulso para propiciar nuevos saberes.

La importancia de la educación permanente y para toda la vida en clave de derechos humanos involucra directamente comprender que

... el aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de la educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos, es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento (Unesco, 2009).

Para la conformación de un sistema educativo integral, diverso y flexible es fundamental que se tome en cuenta la multiplicidad de intereses de los sujetos integrando otras formas posibles de educación, que complementen e integren los recorridos de los individuos, desplegando múltiples opciones de aprendizajes, propiciando el acceso, la cobertura y el sostén de las trayectorias individuales de acuerdo a sus singularidades (Márquez, 2020).

El reconocimiento de que el adulto no es una tábula rasa es crucial para el éxito de una propuesta educativa. El desafío está en cómo conciliar lo que trae con lo que queremos que se lleve. En este contexto las palabras de Edgar Faure *et al* (1978) adquieren pertinencia: «La educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y ha adquirido» (p. 269).

La propuesta llevada adelante por la educadora social junto con la maestra y la tallerista de cocina se presentó flexible en todo momento. La flexibilidad en la planificación respondía a no contar en todos los encuentros con los mismos participantes, por lo que estaban obligadas a recomenzar una y otra vez. El comienzo no era partir de un punto cero, sino de incluir en cada oportunidad al

que aparecía, pero no había participado en la propuesta anterior. Por otro lado, da cuenta de la capacidad de adaptación de las educadoras en función de las demandas y los intereses de la población, colocando de forma central las necesidades y las motivaciones de los participantes.

Es clave el reconocimiento y el respeto por la historia de los aprendizajes de los involucrados y esta perspectiva es garante de un espacio desde el que se fomenta la permanencia, la continuidad y el protagonismo. Es de destacar el trabajo conjunto de las educadoras, es así que, por ejemplo, la receta a trabajar incorpora los conocimientos sobre los vegetales, las verduras, los condimentos que las participantes traen de sus propios países, culturas, etc. Se trabajó sobre los diferentes tipos de papas que se encuentran en Perú y luego esas pláticas sobre papas se trasladaron al trabajo con la maestra. El reconocimiento de las letras, las medidas, las proporciones, las cantidades, etc., que forman parte de la receta se tornaban contenido a trabajar con la maestra.

Se trabaja sobre una receta de cocina, su origen, ingredientes, proporciones y finalmente se redacta, lee y elabora; bajo esta propuesta surgen relatos vinculados a la historia gastronómica de cada país, narrativas y experiencias autobiográficas, intercambios sobre las culturas y las costumbres de origen, historias familiares, atravesamientos actuales y proyecciones a futuro (Márquez, 2020).

El adulto es el centro del aprendizaje, resignifica lo que sabe, se valora su saber y se genera el diálogo de saberes entre las partes, pues se pone en juego lo que el adulto migrante trae, lo que el educador propone y sabe, y lo que estudiante universitario vuelca respecto a lo que ocurre o no en el espacio educativo.

Las estudiantes resaltaron como un aspecto superpositivo de la experiencia que los contenidos educativos mediados conjugaban saberes generales de la cultura de origen de cada persona con conocimientos específicos que contienen valor por su utilidad en relación con los requerimientos y las competencias básicas para acceder y permanecer en el mercado de trabajo, así como con los procesos de la vida en general. De este modo, se enfatizó el dominio de la lectoescritura y la adquisición de nociones básicas de matemática, siempre conjugado con los intereses educativos de las personas.

Desde esta perspectiva, se intentan romper las prácticas tradicionales de educación, introduciendo la idea de flexibilización y adecuación de acuerdo a las necesidades del sujeto.

Lo que nos dejó el Espacio de Formación Integral

El EFI nos dejó la necesidad, por un lado, de continuar en el camino emprendido y, por otro lado, el desafío de construir junto con los colectivos y los actores institucionales/sociales en torno a prácticas educativas dirigidas a los adultos.

Ríos de tinta corren respecto a la educación de jóvenes y adultos, pero aun resta consolidar discursos y prácticas enfocadas y definidas en función de las características de la población a la que están dirigidas. El sujeto de la educación de jóvenes y adultos no es algo homogéneo y si a esta categoría le agregamos la de migrante, las posibilidades de incursionar en formas de abordar su educación se complejizan. No obstante, no podemos renunciar a ello, de allí que este año continuemos con el EFI en formato anual. Nos mueve un compromiso intelectual con los problemas que aquejan a la educación de jóvenes y adultos y un compromiso ético-político con la extensión.

La extensión es ante todo una forma de promover la reflexión en torno a problemas sociales que son identificados conjuntamente entre los equipos universitarios y los actores sociales. Nos interesa afirmar que su carácter de pedagogía alternativa reside en su promoción de humanidad. ¿Cómo generar emancipación sin propiciar procesos humanizantes? ¿Cómo pensar en romper con esquemas tradicionales de transmitir el conocimiento sin hacer lugar al otro y reconocer lo que el otro es, lo que el otro sabe? Se torna una alternativa pedagógica cuando se promueven espacios para que el otro, en nuestro caso el joven y el adulto, se constituyan a sí mismos como sujetos poseedores de saber desde la narrativa. Promover la narración como forma de comunicación, pero sobre todo como proceso de humanización, entrar en consciencia de lo que se es y lo que se puede llegar a ser desde el propio relato.

La extensión irrumpe en nuestra subjetividad, provoca modificaciones y posibilita el desarrollo de nuevas capacidades y nuevas formas de entrar en relación con uno mismo, con los colectivos e incluso con el medio que nos rodea.

Para terminar, nos plegamos a las palabras de Edgardo Lander, recogidas a su vez por Agustín Cano, pues entendemos que para pensar en la extensión como alternativa pedagógica y contribuir a la formación humana hay que recurrir a lo que aquel llama *preguntas preteóricas*, en tanto plantean lo concerniente al «sentido esencial de lo que hacemos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados?» (Lander en Cano, 2014, p. 243).

Bibliografía

- Cano, A. (2014). Extensión universitaria y alternativas pedagógicas en la Universidad Latinoamericana. En A. Basail Rodríguez y O. Contreras Montellano (Coords.), *La construcción del futuro: los retos de las ciencias sociales en México. Memorias del 4 Congreso Nacional de Ciencias Sociales* (pp. 232-244). Tijuana: CESMECA-UNICACH, COMECOS y Tuxtla Gutiérrez.
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria como alternativa pedagógica en la Universidad Latinoamericana. Reflexiones desde la experiencia de la Universidad de la República

- de Uruguay. En M. Gómez Sellano, M. Corenstein Zaslav (Coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 219-239). Ciudad de México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de
- Faure, E. *et al.* (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Márquez, L. (2020). *Trabajo final de aprobación del EFI «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con jóvenes y adultos»*. Manuscrito inédito. Universidad de la República, Montevideo.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2015). *Programa de Fortalecimiento Educativo. Informe final 2014*. Montevideo: DINEM, MIDES. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/fortalecimiento-educativo.-evaluacion-y-monitoreo-del-programa.-2004_o.pdf.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A., José, S. (1994). Sobre las alternativas pedagógicas. En A. Puiggrós y M. Gómez (Eds.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana* (pp. 274- 290). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Puiggrós, A (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Tommasino, H., González, M., Guedes, E., y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En H. Tommasino y P. de Hegedüs (Comps.), *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-136). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/234>
- Unesco (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belém*. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea VI), Belén. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/2009_-_VI_CONFINTEA_-_Belem_Brasil.pdf.

Construcción e interacción con los colectivos culturales comunitarios, saberes universitarios en extensión

BEGOÑA OJEDA¹

Resumen

Este artículo da cuenta del trabajo de campo llevado adelante por estudiantes, en tanto práctica educativa y de extensión universitaria, del curso Educación y Cultura: Tensiones y Articulaciones con los Colectivos Culturales durante los años 2019 y 2020. A lo largo de estos años se materializaron diversas experiencias de extensión de los saberes universitarios en Canelones, Colonia, Montevideo, Rivera, Rocha y Soriano en articulación con pequeñas parcelas de la sociedad, tales como los colectivos culturales comunitarios: Tierra que Anda, Castillo Idiarte Borda, Colectivo de Cerámica Uruguay, Centro Cultural Ceci Gatto, La pro Espacio Ideas, Cabildo de Vecinos de Cerrillos, Club de Ajedrez de La Paloma, Centro Cultural Isabel Artus, Biblioteca Nuevo Roble y Colectivo Zumbalelé.

Se profundiza en el relato, en la experiencia, en «lo que me pasa» (Larrosa, 2006, 2009), lo que nos pasa como sujetos que se interrelacionan con el medio, con la comunidad, con el otro. Ese vínculo se da en el territorio, en el espacio, en un lugar opuesto del no lugar (Augé, 1992) donde se producen las relaciones sociales. Donde los colectivos culturales comunitarios interrelacionan lo cultural, lo artístico, lo educativo en la comunidad. Esa experiencia forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en articulación con un colectivo cultural comunitario, conformando una comunidad de aprendizaje (Orellana, 2005). Se enfatiza a su vez en cómo la situación de pandemia de covid-19, que llevó a decretar en nuestro país la emergencia sanitaria el 13 de marzo del 2020, afectó las prácticas educativas y se debió incursionar en diversas estrategias tanto para el desarrollo del curso y de la extensión universitaria como para el acercamiento al campo.

Este trabajo da cuenta del relato de la experiencia de extensión universitaria, vivida a través del diálogo, la reflexión, la crítica y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Educación y cultura; Colectivos culturales comunitarios; Experiencia; Proyectos de extensión.

¹ Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. ojedabego2020@gmail.com

La experiencia

Es necesario centrarnos en la noción de experiencia y cómo esta interpela a los sujetos cuando se lleva a cabo una práctica educativa y de extensión universitaria.

Se internaliza, se vive, se construye sentido dado que «la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo» (Larrosa, 2006, p. 88). Aunque siempre está centrada en el sujeto, en lo que le pasa al sujeto cuando transita un acontecimiento, reconociendo que la experiencia es *eso que me pasa*.

Para analizarla, Larrosa (2006) propone varios principios:

1. *Exterioridad, alteridad, alienación*: señala que la experiencia es siempre exterior al sujeto, es el *eso* de lo que *me pasa*. Dado que no hay experiencia sin la aparición de un acontecimiento externo a mí, por eso el principio de exterioridad. Alteridad porque hay un otro, un alguien, un extranjero o un extraño que no soy yo. Alienación porque *eso* que pasa es ajeno a mí y no está apropiado por mí. Señala a su vez que «esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada [...] que esa alteridad no debe ser identificada [...] y que esa alienación no debe ser apropiada [...]». La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible» (p. 89).
2. *Reflexividad, subjetividad, transformación*: la experiencia, como ya se dijo, es algo que sucede, es un acontecimiento externo, pero no sucede frente a mí, sino en mí, por eso es lo que *me* pasa. Hay reflexividad, dado que supone un movimiento de ida y vuelta, porque el sujeto va al encuentro del acontecimiento, de *eso*, en ese encuentro hay un movimiento de vuelta que *me afecta a mí*. Es subjetiva porque la experiencia afecta al sujeto, es única y propia, dado que se relaciona con la propia subjetividad del sujeto. Genera a su vez una transformación en sí, es decir, «... en la experiencia, el sujeto hace experiencia de algo, pero, sobre todo, hace experiencia de su propia transformación» (p. 90).
3. *Pasaje, pasión*: para Larrosa la experiencia implica un pasaje por mí a otra cosa, pero al mismo tiempo es lo que pasa del acontecimiento hacia mí, eso deja una huella, una marca, una herida, un rastro. Hay un sujeto pasional, que vive la experiencia y la padece también.

La experiencia es única y singular, pero a la vez es plural, dado que es el mismo acontecimiento que vive cada grupo de estudiantes, pero, en la subjetividad de cada uno y la reflexión, se produce la transformación que le implica vivir su propia experiencia. Esta experiencia de hacer el trabajo de campo con un colectivo cultural comunitario es parte del próximo análisis.

Marco de trabajo

El curso Educación y Cultura: Tensiones y Articulaciones con los Colectivos Culturales propone articular aspectos teóricos con el desarrollo de una experiencia práctica; para ello, los estudiantes reunidos en grupos desarrollan trabajo de campo. Este comprende diversas intervenciones, diagnósticos, entrevistas, observaciones con la finalidad de detectar una problemática para formular un proyecto (Roselló, 2004) pasible de ser presentado a algún mecanismo concursable. En 2019 y 2020 se trabajó en el análisis de las convocatorias, así como en la elaboración del proyecto acorde a la problemática encontrada del colectivo cultural comunitario y a las bases de la convocatoria elegida.

Por colectivo u organización cultural comunitaria se entiende que

... son aquellas que desarrollan procesos culturales permanentes en sus territorios y no están directamente vinculadas al ámbito estatal o al mercado de bienes, productos y servicios culturales. La autonomía con respecto al Estado, a su vez, no prescinde de un proceso de organización política autónoma entre sí y junto a otros sectores de la sociedad, ni tampoco de políticas públicas de reconocimiento y acceso a derechos» (Santini, 2017, p. 127).

Estas organizaciones pueden ser identificadas en acciones dedicadas a la «comunicación, trabajo artístico, político y de educación alternativa [produciendo tanto un] trabajo de formación y movilización de los sectores populares en defensa de sus derechos [así como] un conocimiento empírico de las culturas subalternas» (García Canclini, 1989, pp. 250-251).

El proceso se desarrolla en Comunidad de Aprendizaje (Orellana, 2005) que interacciona de forma dialógica, crítica, reflexiva y colaborativa (Copello, 2010; Copello y Ojeda, 2019) y la construcción social del conocimiento. Esto permite fortalecer

... la noción de diálogo en la base de los procesos educativos y crear condiciones estimulantes y significativas de aprendizaje, para romper la anomia (Durkheim, 1895) del contexto social contemporáneo, es decir, su falta de vínculos, de relaciones significativas y estructurantes y de valores comunes, para generar un saber ser, un saber hacer y un saber vivir juntos, solidaria y responsablemente (Orellana, 2005, p. 3).

En 2019 se conformaron siete grupos,² cada uno de ellos definió trabajar con un colectivo cultural comunitario del registro de Puntos de Cultura del Ministerio

2 Grupo 1, integrado por Luciana Lasa, Sofía Ferreira y María Vera, trabajó con el Centro Cultural Isabel Artus de Colonia. Grupo 2, integrado por Tomás Olivera, Florencia Pintos y Camila Burguez, trabajó con el Club de Ajedrez de la Paloma. Grupo 3, integrado por Fabricio Andriolo, Natalia Vignoli, Rosana Padilla y Carolina Payaslian, trabajó con el Cabildo de los Cerrillos. Grupo 4, integrado por Victoria Sosa y Santiago Vasconcellos, trabajó con la biblioteca Nuevo Roble de Puntas de Manga. Grupo 5, integrado por Julieta Amaro, Gianela Turnes y Matilde Olivera, trabajó con el colectivo Nación Zumbalelé de Canelones. Grupo 6, integrado por Alexandre Texeira, Camila Blanco y Spencer Royston, trabajó con el colectivo del Castillo Idiarte

de Educación y Cultura (MEC)³; a su vez se trabajó con la convocatoria Emergentes del Ministerio de Desarrollo Social.

En 2020, dada la emergencia sanitaria que fuera decretada en el país el 13 de marzo (Uruguay, 2020) luego de la confirmación de los primeros casos de covid-19 en nuestro país, el curso tuvo la particularidad de hacerse en formato virtual con una instancia presencial una vez por mes. Esto implicó el doble desafío de no solo tener las clases en formato virtual, sino también de desarrollar el trabajo de campo con escasa presencialidad. Los grupos conformados en este último año fueron cinco,⁴ todos trabajaron con un colectivo cultural comunitario, tres de ellos sobre la identificación de una problemática para desarrollar un proyecto en este caso sobre las bases de Fondos Concursables para la Cultura y los restantes grupos abordaron el impacto que tuvo la covid-19 en el colectivo.

Cada uno de los doce trabajos realizados en ambos años fueron muy ricos, en el proceso vivido, en el contacto con la comunidad, en el trabajo de campo y el diario que recoge las observaciones, en las entrevistas, en la identificación de la problemática y en la elaboración del proyecto o del trabajo final. Todo este proceso formó parte de la experiencia de cada uno de los estudiantes que participaron del curso, se encontraron con un *eso*, con un acontecimiento, con otro distinto, con el colectivo, con una problemática que pudieron transformar, transitando reflexivamente y dejando huella en ese pasaje. En el proceso cada estudiante analizó su propia subjetividad en el contacto con el otro, el relato en el diario de campo da cuenta de eso, así como el análisis posterior del proceso también refiere a lo que significó la experiencia de extensión universitaria.

Relatos

... se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo les pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto (Larrosa, 2009, p. 16).

Borda. Grupo 7, integrado por Alejandro Bordagorri, Mengya Li Qiu y Diego Napa, trabajó con el colectivo Casa Wang.

- 3 Red de colectivos culturales comunitarios que incorpora a «toda organización, movimiento, asociación, cooperativa, colectivo o agrupación cultural de la sociedad civil que tenga un año de actividades a nivel comunitario, desarrollando actividades culturales promoviendo el ejercicio de los derechos culturales y el desarrollo local» (MEC, 2019).
- 4 Grupo 1, integrado por Gerardo Sobrera, Victoria Lessa y Sofía Velázquez, trabajó con La Pro Espacio Ideas de Canelones. Grupo 2, integrado por Jorge Vidal, Gastón Damián y Noelia Rivero, trabajó con el Centro de Arte Ceci Gatto de Rivera. Grupo 3, integrado por Sabrina Rodríguez, Eliana Paredes y Carolina Demedice, trabajó con el Colectivo Cerámica Uruguay. Grupo 4, integrado por Martina Pimentel y Lucía Rabellino, trabajó con el colectivo del Castillo Idiarte Borda. Grupo 5, integrado por Antonio Ferreira y Cecilia Mier, trabajó con la cooperativa Tierra que Anda.

Es hora de las palabras de los estudiantes, del relato de la experiencia expresadas en sus trabajos finales de 2019 y 2020.

Estos fragmentos se agrupan en cuatro secciones, las tres primeras, relativas a los principios de Larrosa y la última sección reflexiona sobre el impacto de la pandemia en el trabajo de campo de los estudiantes en los colectivos culturales sobre los que se trabajó y en la comunidad de aprendizaje.

La externalidad: el contacto con ese «otro» ajeno a «mí»

Acercarse por primera vez a lo desconocido genera siempre una sensación de incertidumbre, de ansiedad ante lo que pueda o no encontrarse uno, de temor ante la posibilidad de no encajar en el contexto al que se debe arribar sin mucha guía (fragmento de reflexiones de Victoria, grupo 4, 2019).

Al encontrar la plaza recorrimos el lugar, observando. Noté que estábamos siendo observadas, quizás se reconocía que no éramos del lugar, quizás la integración que genera el progresivo permitía que identificaran que no éramos de allí. Observamos personas armando caretas de cartón; niños y niñas jugando; vecinas y vecinos tomando mate en sus reposeras, integrantes del colectivo ultimando detalles; músicos en el escenario probando sonido (fragmento de reflexiones de Natalia, grupo 3, 2019).

Sí sentí que en cierto nivel estaban incómodos con nuestra presencia en un principio, y luego de un buen rato, pero también estaban claramente felices de poder contarnos de su proyecto y reflexionar con nosotros las limitaciones de este (fragmento de reflexiones de Tomás, grupo 2, 2019).

Llegamos al Castillo un lunes a las 16 horas. Lo primero que me llamó la atención fueron las grandes inmediaciones de espacio verde que rodeaban la zona. Cuando encontramos la entrada nos topamos, primero, con un gran cartel anunciando las obras del MEC y después otro que marcaba el Castillo Idiarte Borda como Patrimonio Cultural de la Nación. Atrás de ellos se erguía la imponente estructura romántica. La primera impresión que me dejó fue un sentimiento de decepción, ya que su estado actual era muy diferente a las fotos de internet. Fue un contraste muy grande ver el cartel descolorido que anunciaba «Patrimonio Nacional» con ese castillo deteriorado. [...] La primera vez que visitamos al colectivo junto con Spencer nos llevamos más preguntas que respuestas debido a que no entendíamos cual era su misión y las actividades que hacían eran tan diversas que no lo podíamos clasificar (fragmento de reflexiones de Camila, grupo 6, 2019).

Estos fragmentos reflejan algunos de los momentos que se vivieron al entrar en contacto con el otro, la ansiedad que generó, el desconocimiento, la angustia en algunos casos, que fueron sorteando a medida que ese acontecimiento los empujaba a atravesar. Se pone de manifiesto la exterioridad que hace referencia Larrosa (2006) y como cada uno de los estudiantes expresa lo sentido cuando entra en contacto con *un otro* externo a mí.

La reflexión y la transformación

Al comienzo nos resultó muy difícil reconocer necesidades de la fundación y la sociedad del lugar que pudiesen resolverse con una propuesta estrictamente vinculada a lo educativo y fue frustrante ver que todas las ideas que se nos ocurrían resultaban forzadas (fragmento de reflexiones de María, grupo 1, 2019).

«... se modificaron algunas ideas en mí, se amplió el abanico de conocimientos, y tengo ganas de seguir experimentando aún más y conociendo más cultura y educación, porque, pensadas juntas, son una bomba de humanidad, necesario para los tiempos que corren» (fragmento de reflexiones de Gastón, grupo 2, 2020).

... pude acercarme a colectivos donde con mucha voluntad y compromiso se logran concretar y sustentar proyectos desde una concepción de la educación liberadora y problematizadora, que busca contribuir a la formación de sujetos de derecho pensantes, activos y reflexivos, que se comprometen solidariamente con la comunidad (fragmento de reflexiones de Cecilia, grupo 5, 2020).

Estos fragmentos dan cuenta de cómo el sujeto que atraviesa el acontecimiento lo hace de forma reflexiva, se producen acercamientos, conocimientos, reflexiones, cambios que se viven con pasión, puesto que esta reflexión, tal como señala Larrosa (2006), promueve la transformación del sujeto.

Lo que pasó, lo que nos dejó

El armado del proyecto me proporcionó pautas claras para hacer cualquier trabajo de investigación en un futuro, pero también me ayudó a descubrir un poco más mi vocación y qué es lo que quiero hacer luego de recibirme. Sabía que me interesaba trabajar con algo relacionado con la cultura, pero nunca había tenido una experiencia práctica en la que pudiera contemplar cómo llevar adelante proyectos culturales [...]. Tras este curso y el proyecto me volví a encontrar conmigo misma y entendí que no es excluyente el trabajo cultural con el trabajo de campo con personas. Encontré que me puedo parar desde un lugar donde puedo hacer ambos (fragmento de reflexiones de Camila, grupo 6, 2019).

Ojalá nuestro trabajo sea usado en el futuro como postulación al fondo Emergentes para que hagamos un cambio real en la vida cultural del Colón. Muchas veces, particularmente en materias teóricas como las que cursaba en EE. UU., la universidad se postula separada a la actualidad y es difícil sentir el *¿para qué sirve?* del aprendizaje. Por lo tanto, me encantaba la propuesta del trabajo de campo y el contacto con colectivos culturales. Esa experiencia me enseñó muchos detalles sobre el papel del Estado en Uruguay y cómo funcionan las relaciones complicadas entre la población y los colectivos» (fragmento de reflexiones de Spencer, grupo 6, 2019).

Cabe señalar que Spencer cursó en 2019 como parte del programa de intercambio de su universidad con la nuestra y su mirada fue muy enriquecedora para el grupo.

Todo el proceso fue muy gratificante y enriquecedor, ya que nos llevó a pensar con conciencia social y colectiva, buscando la forma de colaborar desde nuestro rol de estudiantes comprometidos con la sociedad. A su vez, considero que para el colectivo también ha sido de utilidad (fragmento de reflexiones de Mengya, grupo 7, 2019).

Después del proceso vivido, de transitar la experiencia se la analiza, se evalúa qué pasó, cómo quedé, qué se transformó. Estos fragmentos dan cuenta de esos cambios, de eso que moviliza al sujeto, en algunos casos se señala que hubo un *encuentro consigo misma*, una apertura a una nueva modalidad de trabajo desde la universidad con la comunidad, con la sociedad contribuyendo desde nuestros saberes comprometidos con el otro y con nosotros.

Particularidades de un año de pandemia, fragmentos de 2020

Los relatos que siguen a continuación dan cuenta del proceso del trabajo de campo, de las particularidades vividas por el colectivo en situación de pandemia y de las vivencias como comunidad de aprendizaje.

Con relación al trabajo de campo, muchas de las entrevistas fueron en algunos casos en formato virtual, con la ventaja de que la herramienta permite grabar la entrevista, lo que permite volverlas a ver y observar gestos y expresiones, para, de esta forma, profundizar el análisis. El grupo que trabajó con el Colectivo de Cerámica en palabras de Sabrina expresa:

«Se conectaron a la hora que habíamos acordado cuatro referentes de la comisión de extensión. Comenzamos saludando y consultando si podíamos grabar la reunión por Zoom, a lo que respondieron que sí sin inconvenientes» (fragmento de reflexiones de Sabrina, grupo 3, 2020). Otra de las ventajas se aprecia en el relato de Eliana, quien señala que se achican las distancias geográficas.

Nos encontramos virtualmente, a través de la plataforma Zoom, Javier, Pilar, José y Patricia por el CCU [Colectivo Cerámica Uruguay] y nosotras tres. Sábado, de tarde y tormentoso, se concretó la entrevista semiestructurada; Pilar, Javier y Patricia estaban en Montevideo, José en Carmelo; Sabrina y Carolina en Montevideo, y yo en San José (fragmento de reflexiones de Eliana, grupo 3, 2020).

Con relación al segundo aspecto, las particularidades vividas por el colectivo en situación de pandemia, cabe señalar que dos grupos trabajaron específicamente sobre esta temática, uno en un colectivo de Rivera, el Centro de Arte Ceci Gatto, y el otro en La Pro Espacio Ideas, un centro cultural de Las Piedras. Es interesante que los dos análisis se hicieron con colectivos fuera de Montevideo y uno en la frontera donde tuvo un fuerte impacto en la zona la covid-19. En ambos casos la retracción económica y la paralización total o parcial de las actividades afectó el funcionamiento del centro cultural. El colectivo de Las Piedras buscó la forma de reinventarse y encontrar otras alternativas a las actividades que ya venía haciendo.

Ahora bien, no fue lo mismo para el colectivo de Rivera, que cerró abruptamente y tuvo que cambiar de espacio de trabajo, tuvo una fuerte reducción de alumnos que impactó en las actividades que desarrollaba. Estos colectivos donde se construye cultura quedaron por fuera del escaso apoyo que dio el gobierno al sector cultural.⁵ No olvidemos, tal como señalan los estudiantes que trabajaron con el colectivo de Rivera, que

... la pandemia ha dejado al descubierto la necesidad de re-crear, re-pensar, re-posicionar. Cuando un sistema tal y como lo conocíamos deja de funcionar abrupta y radicalmente de la noche a la mañana, se necesita de una apertura hacia las nuevas realidades con una cuota de creatividad, otra de trabajo en equipo y una pizca de optimismo (esa creatividad la tuvo también el colectivo) comenzó un camino de re-crearse; los elementos para transitar esta transformación se encuentran en plena efervescencia y la única conclusión que podemos sacar de este trabajo es que la fortaleza se encuentra en la red, en el encuentro con el otro que vive la misma situación, pero construye su propia experiencia, una experiencia que lo transforma (fragmento de reflexiones de Jorge, Natalia y Gastón, grupo 2, 2020).

Sobre el tercer aspecto, las vivencias en tanto comunidad de aprendizaje en tiempos de emergencia sanitaria, algunos estudiantes señalaron que la dinámica de trabajo para aprobar el curso, la formulación de un proyecto, facilitó el conocimiento entre ellos:

Creo que la construcción del proyecto en equipo fue muy amena y generó intercambios estudiantiles que en general nos han hecho mucha falta en estos tiempos de virtualidad, en los que recordamos con entusiasmo las conversaciones que entre estudiantes se daban en los distintos espacios de la facultad [...]. Agradezco también la disposición a intervenir del resto de los y las compañeras del curso, haciendo posibles algunos diálogos que ayudaron a sentirnos un poquito más cerca y olvidar por un rato el hecho de estar hablándole a un aparato (fragmento de reflexiones de Sabrina, grupo 3, 2020).

Otras de las dinámicas de trabajo tuvieron que ver con la presentación en clase de textos vinculados a la temática de covid-19 de diferentes países de la región, que fueron subidos a la plataforma para que los estudiantes en duplas reflexionaran en clase. Al respecto de esto Eliana nos dice:

En esta etapa de semipresencialidad dada la situación de pandemia de covid-19, fue interesante la propuesta para transitar el curso presentada por la docente: tantos temas, de los cuales cada uno debía tomar dos a su interés, para compartir en clase, de modo de empoderarnos y darle dinamismo a la virtualidad (fragmento de reflexiones de Eliana, grupo 3, 2020).

Por último, resta decir que las estrategias buscadas y trabajadas no fueron suficientes, es necesaria la presencialidad: «... evaluó que el curso se vio amenazado

5 Fondo Ruben Melogno, exoneración UTE y ANTEL, subsidio bimensual de \$ 6800 para artistas coordinado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Presidencia de la República, 2020, p. 119).

por la pandemia debido al hecho de no poder hacer presenciales las instancias, por las conexiones lentas y por lo tanto por la falta de presencialidad para conformar grupo cara a cara» (fragmento de reflexiones de Eliana, grupo 3, 2020). Aunque también los encuentros virtuales facilitaron que el curso se haya podido llevar adelante, tal como se señala en este relato: «... los encuentros virtuales que, comentario aparte, fueron lo que me permitió en gran parte cursar la materia ya que por el formato y su horario me hubiera sido prácticamente imposible cursarla en modo presencial» (fragmento de reflexiones de Noelia, grupo 2, 2020).

A modo de cierre

Este trabajo es una pincelada de un proceso que es muy reciente, solo dos años y doce trabajos que vinculan los saberes disciplinarios con los colectivos culturales comunitarios en un trabajo de extensión universitaria. Por ello considero que para que tenga mayor sustancia hay que continuar el proceso, no solamente con los estudiantes involucrados, sino también con los colectivos culturales comunitarios.

¿Qué pasa después del pasaje de los grupos de estudiantes con los colectivos?, ¿se apropiaron del proyecto que fuera formulado sobre la base del diagnóstico, a la problemática encontrada por parte de los estudiantes?, ¿concretaron el proyecto?, ¿lo presentaron a algún mecanismo concursable para conseguir financiamiento? son algunas de las preguntas que rondan. En este sentido, dado el contacto que algunos grupos de estudiantes mantienen con los colectivos, por ellos me enteré que dos de los proyectos que se formularon en 2019 estaban encaminados, pero eso es azaroso. Falta continuidad, seguimiento, acompañamiento, no llegar un semestre e irse. Ese es uno de los aspectos que entiendo que hay que revisar.

Así como también falta conocer el relato de los *otros*, sabemos de *nosotros* analizamos nuestra experiencia, lo que nos provocó, motivó, angustió, movilizó, transformó, pero no sabemos qué les pasó en la experiencia a los colectivos culturales comunitarios con los que trabajamos. No conocemos qué pasó en la vivencia de su experiencia, lo que es sin lugar a dudas otro aspecto que hay que revisar.

En ese camino hay que continuar reflexionando, revisando lo recorrido, modificando, incorporando y, sobre todo, haciendo experiencia de extensión universitaria.

Bibliografía

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Copello, M. I. (2010). Práctica docente extramuros universitarios. Medios digitales facilitando el proceso reflexivo-dialógico. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 131-156. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1947>.

- Copello, M. I., y Ojeda, B. (2019). En búsqueda de una nueva natalidad para el Taller de Práctica Docente. Preservando las prácticas no formales, espacios experienciales de intercambio entre comunidades. En *XXVII Seminario Internacional de Formación de Profesores para el Mercosur/Cono Sur 2019. Tendencias actuales*, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en Educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens/Flacso.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2019). Documento programático de Puntos de Cultura Uruguay [inédito].
- Orellana, I. (2005). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental: aprendiendo a construir un saber-vivir-juntos en un medio de vida compartido. *Centro Nacional de Educación Ambiental* [En línea]. Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2005_05orellana_tcm30-163422.pdf.
- Presidencia de la República (2020). *Rendición de cuentas. Memoria Anual. Tomo II*. Montevideo: Presidencia de la República.
- Roselló, D. (2004). *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Barcelona: Ariel.
- Santini, A. (2017). *Cultura Viva Comunitaria. Políticas culturales en Brasil y América Latina*. Caseros: RGC Ediciones.
- Uruguay (2020, marzo 13). Decreto n.º 93/020: Declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus covid-19 (coronavirus). Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020/8>.

Una mirada a la resistencia: el Centro Educativo Comunitario de Bella Italia

AGUSTINA CASTRO SANTERO;¹ PEDRO LUCAS TORRES;²
KATHERINE MONTENEGRO BRITOS³

Resumen

Este artículo se enmarca en una investigación llevada a cabo a través del Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio, del Programa Integral Metropolitano y del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El espacio de práctica toma lugar en el Centro Educativo Comunitario (CEC) de Bella Italia, Montevideo, entre agosto y diciembre de 2020.

Los CEC son instituciones que dependen del Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay, que desde el punto de vista pedagógico contemplan el interés de los estudiantes, la organización circular sobre la base de proyectos y la integralidad de distintas disciplinas, entendiendo estos tres puntos como las premisas fundamentales para lograr aprendizajes significativos. Estas y otras características ubican a los CEC dentro de la categoría de alternativa pedagógica.

El eje abordado en esta instancia es el de posiciones docentes, que se encuentra atravesado por ciertas limitaciones que trascendieron a la práctica educativa en sí misma. El contexto de pandemia de covid-19 y la coyuntura política actual en materia de educación pusieron en cuestión el derecho a la educación y la forma de transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones. En este contexto, los docentes eligen la resistencia como posibilidad de transformación.

Palabras clave: Posiciones docentes; Alternativa pedagógica; Práctica educativa; Derecho a la educación.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). acastrosantero@gmail.com

2 Facultad de Psicología, Udelar. josepedro.lucas94@gmail.com

3 FHCE, Udelar. katherine.montenegro.britos@gmail.com

Una mirada al Centro Educativo Comunitario

El presente trabajo se enmarca en nuestro trayecto por el Espacio de Formación Integral (EFI) Pedagogía, Política y Territorio, del Programa Integral Metropolitano (PIM) y del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). El espacio de práctica tuvo lugar en el Centro Educativo Comunitario (CEC) entre agosto y diciembre de 2020.

Este centro se sitúa sobre Camino Maldonado y comparte terreno con el Centro de Enseñanza Media Básica n.º 58 «Mario Benedetti», en el barrio Bella Italia, enmarcado en la jurisdicción del Municipio F, en la zona este de Montevideo.

El territorio es el escenario donde se ponen en juego los vínculos de los diferentes actores de la sociedad y no es solamente un espacio geográfico que estructura y organiza ese espacio en función de límites imaginarios impuestos por el Estado. Por tanto entendemos que el territorio es un constructo social y que para poder aproximarnos a ello debemos dar cuenta y estudiar los procesos de producción de ese territorio y cuáles han sido las diferentes pujas y entramados en los que el territorio se ha forjado.

Entonces, nos es imposible pensar en el territorio como un espacio inmóvil, todo lo contrario, el territorio está en constante movimiento, (se) produce y reproduce las relaciones sociales que componen los territorios e implica nuevas formas de organización (Montañez y Delgado, 1998). Es así que podemos analizar las diferentes territorialidades que atraviesan los territorios. Y cómo, él mismo se va transformando a partir de estos atravesamientos, como pueden ser el Estado, la religión, las organizaciones sociales y barriales, las distintas instituciones que también están presentes, generando así diversas formas que se superponen y habilitan muchas veces relaciones de cooperación, ayuda mutua, y muchas otras de conflicto.

El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se superponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades (Montañez y Delgado, 1998, p. 123).

¿Cómo es el Centro Educativo Comunitario?

Es un programa perteneciente al CETP-UTU, nivel 1 con multigrado, con una perspectiva diferente a la tradicionalmente planteada por los sistemas públicos de educación en este nivel. Dicho proyecto educativo, desde el punto de vista pedagógico, contempla tres premisas fundamentales para lograr aprendizajes significativos: el interés de los estudiantes, la organización curricular sobre la base de proyectos y la integralidad de las diversas disciplinas. Estas premisas se desarrollan

en torno a tres áreas tecnológicas que se llevan adelante en modalidad de taller (audiovisual, informática y robótica) y a asignaturas transversales (matemática, filosofía, deporte y recreación e idioma español) que integran sus conocimientos a los distintos proyectos emergentes.

El CEC es un programa articulado con UTU y tiene como objetivo:

Generar ámbitos que den la oportunidad al desarrollo personal de los jóvenes con énfasis en aquellas dimensiones asociadas a la integración social, la convivencia, la creatividad y el pensamiento crítico, así como de las habilidades y capacidades relacionadas con el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la generación de proyectos, la comunicación, utilizando la tecnología como elemento transversal y clave del desarrollo (UTU, s. f.).

Una alternativa pedagógica

«... no pueden seguir los ritmos que el sistema educativo formal les exige, cae[n] en el rótulo de la discapacidad o dificultad de aprendizaje» (entrevista 2, docente).

El programa del CEC contiene ciertas características que lo ubican en la categoría de alternativa pedagógica. Martha Corenstein y Marcela Gómez (2017) toman el concepto de alternativas pedagógicas que Puiggrós y Gómez Sollano definieron en 2003 de la siguiente manera:

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución (Corenstein y Gómez, 2017, p. 25).

En este planteo, se infiere la posición de las autoras frente a una situación determinada que reproduce un formato tradicional, y señalan como alternativa la búsqueda de nuevas soluciones a las realidades interpeladas. Esta primera definición nos acerca a la noción del CEC como alternativa al formato escolar tradicional, que busca homogeneizar los contenidos y difícilmente los adapta a las necesidades y los tiempos de sus estudiantes, por diferentes razones que no profundizaremos en esta oportunidad.

A modo de ejemplo, «hay niños que salen de la escuela con doce años y no siempre tienen las herramientas para sostener la violencia simbólica que, a mi criterio, implica una institución educativa, como cambiar de una maestra a trece profesores» (entrevista 2, docente).

En este modo de accionar, se pretende lograr una transformación que resulta de un proyecto de largo alcance. Tal como Puiggrós y Gómez Sollano plantearon, «estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes que aportan no solo a la comprensión de la realidad, sino, sobre todo, a

su transformación y la posible potenciación de los sujetos» (Corenstein y Gómez, 2017, p. 25).

Dentro de los objetivos que se plantea el programa del CEC, está la cuestión de que les jóvenes se reencuentran con su condición de estudiantes, que en muchas ocasiones hace tiempo han perdido. «Llegan gurises que están buscando algo que no saben bien qué es y que la mayoría de las veces tiene que ver con un no conocimiento de sí mismos, de su deseo, lo que les gusta, dónde se encuentran» (entrevista 2, docente).

Esos sujetos, que forman parte de una sociedad, son los que reproducen las mismas formas que reciben. La forma en la que se narran las experiencias implica una perspectiva política, que es la que se reproduce históricamente. No hay una forma neutral de describir una experiencia y en esa transmisión hay una implicancia política que no es ingenua. Las autoras plantean, retomando las palabras de Lidia Rodríguez, que «la existencia de dimensiones pedagógicas en otras prácticas sociales abre la posibilidad de recuperar los diferentes e inéditos modos en que la sociedad, y en particular los sectores subalternos, procesan y transmiten la herencia cultural» (Corenstein y Gómez, 2017, p. 25).

¿Cómo voy a potencializar a alguien para que estudie en Figari si no sabe cómo ir al centro? ¿Si le tiene miedo al movimiento en la ciudad? Ellos asumen el relato de que viven en la periferia o que viven alejados del movimiento del centro y rompen en su circulación. ¿Cómo recuperar esa circulación? (entrevista 2, docente).

Por otra parte, también retomando los conceptos de Rodríguez, Gómez (2015) indica que se ha podido observar que las experiencias que suceden en contexto de educación popular:

... construyen nuevos enlaces entre el sistema de educación formal y el campo educativo; expresión de ello puede encontrarse en el continente latinoamericano, donde surgen o cobran visibilidad nuevas expresiones del campo popular que se articulan con demandas que hasta ahora podrían considerarse marginales (p. 139).

No es menor que la propuesta del CEC sea poco conocida en el ámbito educativo. Ciertos docentes coincidían en que muchas veces se les preguntaba qué es el CEC o a la propia coordinadora cuando presentó su carpeta en un llamado y le preguntaran dónde trabaja. «En la última bipartita, yo estuve y el actual presidente de UTU dijo que no sabía qué eran los CEC» (entrevista 2, docente).

Ejes temáticos y objetivos

Los ejes temáticos que abordamos fueron: la práctica educativa en pandemia; las vivencias y los sentires de estudiantes y docentes con respecto a la pandemia, y las posiciones docentes sobre la base de la coyuntura política actual.

Luego de participar de algunas instancias de coordinación docente y conversaciones con docentes en los alrededores del CEC, notamos que la coyuntura política actual se había instalado fuertemente en el discurso docente y las conversaciones giraban en torno a este tema. Por lo tanto, decidimos incorporar las posiciones docentes respecto a la situación política actual, que es el eje en el que profundizaremos en esta oportunidad. En este sentido, los objetivos que nos planteamos fueron:

1. Indagar acerca de las modificaciones que tuvo la práctica educativa sobre la base del contexto de pandemia.
2. Indagar las experiencias vividas en el contexto de pandemia por docentes y estudiantes.
3. Conocer las diferentes posiciones docentes con base en la coyuntura política actual.

Metodología

En términos de la selección de la metodología a utilizar y sobre la base de nuestros objetivos y marco teórico planteados, optamos por las siguientes técnicas: observación participante, entrevistas no estructuradas y en profundidad, y taller. Responden a una metodología etnográfica que resultaba adecuada para esta instancia de trabajo.

Posiciones docentes

Para la elaboración de este concepto tomamos los aportes de Alejandro Vassiliades (2011), que entiende *posiciones docentes* como:

La circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que —en ese marco— los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (p. 76).

De acuerdo con Myriam Southwell y Vassiliades (2014), las posiciones docentes van a formar parte de un discurso, van a partir del ámbito político-institucional y quedarán inscriptas en el devenir histórico del trabajo de enseñar. Esta cuestión la pudimos notar en la reflexión de algunos docentes cuando fueron entrevistados. Como ilustra el siguiente ejemplo: «... otra vez el desafío didáctico [...] decir: todo lo que sé y no sé cómo hacer, cómo compartirlo, cómo intercambiar con el otro» (entrevista 2, docente).

Más allá de la posibilidad de construir o planificar una práctica que cumpla con ciertos objetivos, en el recorte temporal que estamos observando, les docentes se encontraron con limitaciones que trascendieron a la práctica en sí misma. Se

pone en cuestión la forma de transmitir la herencia cultural a la nueva generación, tal como había sido construida antes. Es decir, que el trabajo de enseñar, con todo lo que abarca, ya no se articulaba con la práctica que se estaba llevando a cabo.

Entendiendo a la enseñanza entonces como un acto político para poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que les permita apropiarse de las interrogantes del mundo y poder elaborar nuevas propias (Serra y Canciano, 2006, p. 43- 44).

Tal como sucedió en el contexto de pandemia, las modalidades de enseñanza conocidas no se alineaban con los emergentes y lo cultural terminó modificando al propio trabajo de enseñar. «El concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas» (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 4).

El derecho a la educación en jaque⁴

Al llegar al CEC notamos que la preocupación por las políticas del gobierno estaba instalada en todas las conversaciones y era algo que preocupaba en distintos aspectos y por diversas razones al colectivo docente. Específicamente, las preocupaciones nacían a partir de la presentación y posterior aprobación del presupuesto quinquenal. Presupuesto que tendría consecuencias en el CEC en términos de su continuidad.

Este nuevo presupuesto afectaría de forma directa al CEC de Bella Italia cortándole uno de sus turnos, lo que implicaría que la población estudiantil que hacía uso de ese módulo quedaría «sin sistema» (Entrevista 6, docente). Una de las principales preocupaciones del colectivo docente era la de a dónde van a ir estos gurises si el programa deja de existir. Teniendo en cuenta que quienes llegan al CEC ya vienen de «un fracaso educativo» (entrevista 1, docente). Y que, a su vez, es una población vulnerable, que tiene dificultades para sostener las exigencias del sistema educativo formal.

Va a haber chiquilines que van a volver a estar en la esquina, en la calle y de vuelta les van a volver a poner el título de *ni ni* [...] cerrar esto es negar posibilidades (entrevista 1, docente).

En segundo lugar, se ve la preocupación por la vulneración del derecho a la educación. Fueron varios los docentes que manifestaron que de cerrarse este tipo de programas alternativos como el CEC o los cursos de Formación Profesional Básica (que también fueron puestos en duda) implicaría el retroceso a un proyecto único en la educación en el que no se contempla la diversidad.

4 Cf. Martinis (2020).

Creo que en 2020 pensar que la propuesta educativa puede ser única es más o menos pensar que a una persona homosexual hay que darle electrochoque a ver si se le acomoda el cerebro. ¿Cómo podemos pensar que todas las personas son iguales? Es como que el presidente de la moda diga: —A partir de ahora los vaqueros van a ser talle único. —Pero a mí no me entran. —Van a ser talle único, hacé dieta cuatro años. —No, pero a mí me quedan grandes y se me caen. —¿Y no les podés poner un cinturoncito? Te puedo dar uno de hilo sisal si querés. O andá con los pantalones caídos, total... (entrevista 6, docente).

A su vez, se pone en duda el derecho a la educación como forma de acceso a una propuesta educativa pensada para quienes, por diversos motivos, han sido desvinculados del sistema educativo formal.

Está puesto en juego el no darle lugar a la diferencia, para mí es odio de clase, que los pobres se eduquen como puedan y no generando condiciones para el acceso. Lo que se está poniendo en juego es quitar un derecho, porque la educación es un derecho (entrevista 2, docente).

En la problematización de un posible cierre del centro, se reflexiona acerca de los motivos por los cuales se pone en la mira un programa como el CEC. A su vez, de qué forma perjudica a les involucrados y por qué se vulnera a una población que ya es vulnerada socialmente. En esta misma línea, tomamos el aporte de Martinis:

Es cuando más que nunca hay que tener presente lo que significa el derecho a la educación y hay que amparar a infancias y adolescencias en espacios que les provean la posibilidad de reconocimiento y el abrigo de la esperanza de que el mañana puede ser más generoso que el presente (Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos, Sistema Nacional de Educación Pública, 2020).

Oficialmente no hubo de forma explícita una resolución que evidenciara este recorte en el CEC. Pero sí hubo referentes políticos que se expresaron al respecto, como es el caso del diputado Sebastián Sabini, quien redactó un pedido de informe que dé cuenta de la proyección del programa del CEC hacia 2021, que no tuvo respuesta. De igual manera, la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay se expresó y reclamó «el no cierre o recorte de los cursos en ninguno de los Centros Educativos Comunitarios del país» («Rechazan cierre de turnos vespertinos», 2020).

El ajuste de presupuesto que afecta directamente a la educación pública y que algunos entienden como un inminente recorte para otros es una mejora en la administración de los recursos y del «gasto» público. Entonces, ¿La educación pública es un gasto o una inversión?

Llamarle *recorte* ya es una posición política, porque hay gente que no considera que es así, que no hay recorte [...] el gobierno dice que lo que está haciendo es administrar mejor los recursos, no está recortando nada. Usar la palabra *recorte* es mostrar un punto de vista ideológico-político (entrevista 7, docente).

En este sentido, el colectivo docente decide tomar postura y comenzar un proceso de militancia política desde el gremio. «Desde el ámbito gremial, los sujetos docentes construyeron otras posiciones que prefiguraban elementos alternativos a las impulsadas por el discurso oficial» (Vassiliades, 2011, p. 77). El equipo docente del CEC manifestó diversas formas de resistencia frente a las políticas que integrantes del gobierno manejaban: volanteadas, paros y coordinaciones docentes enteras dedicadas a pensar estrategias para mitigar el efecto negativo en les estudiantes, informar al barrio sobre el CEC, su función y su papel en el territorio, se pensó incluso en una recolección de firmas en contra del cierre del centro.

El año lectivo fue de resistencia para el colectivo docente del CEC frente a las políticas de educación con las que amenazaban los rumores. Les docentes eligen resistir de forma creativa, asumiendo su rol frente a la educación de les estudiantes y poniendo los contenidos y en especial la afectividad por sobre todas las cosas. Buscaron alternativas en forma constante frente a los problemas que iban surgiendo día a día, sin perder de vista la calidad educativa de les estudiantes e intentaron detener la brecha entre educación pública y privada, que era cada vez más evidente.

Reflexiones finales

«Necesitamos al mismo tiempo creación y pueblo»

Gilles Deleuze

Este trabajo intentó acercar una mirada, que es subjetiva, sobre el trayecto que transitó el CEC de Bella Italia en un año tan particular en torno a las dimensiones educativa y política de la práctica.

Esta mirada pone luz sobre el carácter de resistencia con el que les actores del CEC llevaron adelante los diferentes momentos de este año. «La resistencia se muestra activa, creativa, fermental, y con las herramientas para cuestionar y transitar el *delinking* de cada uno y construir nuevas subjetividades» (López, 2018, p. 11). Los diferentes momentos por los que la comunidad educativa del CEC atravesó las dificultades que se fueron presentando dejan ver la resistencia con la que el colectivo docente se organizó y manifestó para llevarlas adelante.

Bibliografía

Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos, Sistema Nacional de Educación Pública (2020). Cómo garantizar el derecho a la educación en derechos humanos en tiempos de crisis. En seminario virtual *Derecho a la educación y educación en derechos humanos en tiempos de crisis*. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/2020/07/como-garantizar-el-derecho-a-la-educacion-en-derechos-humanos-en-tiempos-de-crisis/>.

- Corenstein, M., y Gómez, M. (2017). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. Ciudad de México: Newton.
- Gómez, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
- Lopez, F. (2018). *El color pharmakon. Una mirada desde la práctica artística*. Montevideo: Estuario.
- Martinis, P. (2020, mayo 13) [Entrevista de S. Sabatini]. *La educación en jaque* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=233189491300312.
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(1-2), 120-134.
- Rechazan cierre de turnos vespertinos de Centros Educativos Comunitarios (2020, octubre 5). *La Red 21*. Recuperado de <https://www.lr21.com.uy/politica/1435728-rechazan-cierre-de-turnos-vespertinos-de-centros-educativos-comunitarios>.
- Serra, M., y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad. Memoria Académica*, 11(11), 1-25.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (30), 73-88. Recuperado de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9207/pr.9207.pdf.
- Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) (s. f.). *Articulación Educación Media Básica*. Montevideo: UTU. Recuperado de <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>.

Dificultades y desafíos en torno a la perspectiva de derechos humanos: una experiencia de extensión universitaria en un centro educativo asociado de Montevideo

SANTIAGO ARIAS;¹ FREDDY CUELLO;² NICOLÁS DA SILVEIRA;³ IGNACIO ESTRADA;⁴ SEBASTIÁN GONZÁLEZ;⁵ JOAQUÍN MÁRQUEZ⁶

Resumen

Este trabajo propone compartir los avances de un proyecto aprobado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. La intervención procuró reflexionar con los actores de un centro educativo sobre las distintas formas de educación en derechos humanos en contexto de pandemia, mediante encuestas y un taller con los actores de la institución. El taller se basó en aportes de la pedagogía crítica y participativa, que tiene en Paulo Freire a su principal exponente latinoamericano; por otra parte, se procuró sistematizar en colectivo las percepciones acerca de la relación entre educación y derechos humanos, intentando —en sintonía con los aportes desarrollados por José Luis Rebellato— superar la separación entre investigador e investigando.

Palabras Clave: Educación en Derechos Humanos; Educación y pandemia; Práctica de Extensión.

1 Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). sinandru@gmail.com

2 Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar, maestrando en Psicología de la Educación, Facultad de Psicología, Udelar. lic.fcuello@gmail.com

3 Licenciatura de Educación Física, Udelar, diplomado en Políticas Sociales FCS, Udelar, maestrando en Ciencias humanas opción Teorías y Prácticas en Educación, FHCE, Udelar. anidaco@gmail.com

4 Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar, maestrando de Filosofía en París 8. weikert.19@gmail.com

5 Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar. gonzalezseb.hum@gmail.com

6 Licenciatura de Lingüística, FHCE, Udelar. zorroludens@gmail.com

Introducción

Este trabajo nace de un proyecto presentado en la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM),⁷ motivado por la reflexión en torno al quehacer extensionista. En este marco, nuestro grupo Estudios sobre el Pensamiento y las Prácticas Educativas se propone compartir esa experiencia en estas jornadas, apuntando a dialogar con el acumulado de producción en la temática de los derechos humanos en relación con el campo educativo.

La convocatoria de CSEAM incorporó la temática de los derechos humanos, que fue de interés compartido por nuestro equipo y un centro educativo dependiente de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (ex Consejo de Educación Técnico Profesional), ubicado en la zona centro-norte de Montevideo.

El propósito del proyecto fue generar un espacio de reflexión con los actores del centro educativo sobre las distintas nociones y formas de educar en derechos humanos. En pos de llevar adelante una intervención dialogal, se propició una serie de encuentros con los diversos actores del centro: entrevistamos a la coordinadora, presentamos el proyecto al colectivo de docentes y funcionarios, y aplicamos un cuestionario estandarizado. Partiendo de lo relevado, planificamos un taller con el objetivo de intercambiar en torno a las nociones de derechos humanos y educación en derechos humanos colectivamente. A modo de balance, consideramos que la propuesta puede contribuir al centro educativo a pensar los derechos humanos desde un abordaje transversal a las disciplinas que conforman la malla curricular de la enseñanza técnica.

Entendemos crucial replicar instancias de intercambio y reflexión en torno a nuestros derechos con actores claves, para movilizarnos en colectivo hacia una permanente construcción de ciudadanía activa. En sintonía con lo que propone el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, es necesario avanzar en esta «construcción histórica, fruto de las luchas sociales por el reconocimiento de las condiciones de la dignidad humana que deben ser garantizadas para todas las personas», entendiendo la educación en derechos humanos como «política pública», concebida para cuidar el valioso patrimonio cultural y «transformar las concepciones y las prácticas basadas en relaciones de dominación» (SNEP, 2017, p. 8).

En pos de reflexionar sobre lo alcanzado en nuestro país en materia de derechos humanos e identificar los actuales desafíos para la construcción de una democracia participativa, el proyecto busca indagar cuáles son las relaciones entre las prácticas educativas del centro y la educación en derechos humanos, así como en qué medida estos se visibilizan en la educación y se promueve una educación en derechos humanos con la comunidad educativa.

7 Cf. Convocatoria para el Apoyo a Actividades en el Medio 2020-2021. Actividades en territorio durante 2020.

La experiencia permite revisar el acceso a la educación en tiempos de pandemia, identificando tensiones, desigualdades y vulneración de derechos. Asimismo, reflexionamos sobre el dispositivo de planificación y la transposición didáctica (Chevallard, 1997) entre el imaginario y el real en torno a los derechos humanos. Por último, procuramos destacar el autoconocimiento del investigador basado en una metodología participativa, crítica y transformadora.

Educación en tiempos de pandemia

Indudablemente, la pandemia de covid-19 está generando un gran impacto en la historia de la educación. Sus efectos alteraron de manera significativa las dinámicas de la vida cotidiana de estudiantes, docentes y la comunidad en su conjunto. Cabe afirmar que el sistema educativo a nivel global está siendo interpelado ante la incertidumbre generada por la emergencia sanitaria, así, «la pandemia de coronavirus se presenta como una crisis mundial con pocas certezas sobre cómo los sistemas educativos organizarán sus ofertas escolares en el aislamiento y en el posaislamiento» (Narodowski y Campetella, 2020, p. 43).

Los efectos desatados por la pandemia dejan al descubierto un agravamiento de las desigualdades entre los distintos sectores sociales. El debate educativo plantea la reflexión acerca del rol irremplazable de las instituciones educativas y del papel del Estado para garantizar el derecho a la educación en este contexto.

En Uruguay, las autoridades del Consejo Directivo Central comunicaron el 14 de marzo de 2020 el cierre de los centros educativos, prolongado durante meses. La suspensión de las clases presenciales significó articular una serie de estrategias de contingencia para mantener un vínculo de trabajo pedagógico con los estudiantes. En este marco, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) buscó garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante los recursos tecnológicos disponibles (Ceibal, plataformas, contenidos digitales). Asimismo, se estableció que la plataforma educativa Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) fuera el espacio virtual para que estudiantes, docentes y familias pudieran fortalecer los procesos de educación a distancia desde sus hogares. Esto generó un incremento significativo del uso de CREA, pasando de 15.000 a 203.000 usuarios en la primera semana (ANEP, 2020).

El incremento de recursos digitales visibiliza la exclusión de aquellos que no disponen de los dispositivos ni la conexión a internet para participar del nuevo escenario educativo, y esta brecha de desigualdad vulnera los derechos educativos de los sujetos que quedan desamparados ante las nuevas condiciones que impone la emergencia sanitaria. En los sectores más vulnerados, la dificultad de poder acompañar las propuestas implementadas desde las plataformas de aprendizaje se conjuga con el impacto de tener que cubrir las necesidades básicas de subsistencia.

Dentro de las medidas implementadas tras el progresivo retorno a la presencialidad, se prescribe el distanciamiento social de 1,5 m, lo cual delimita el espacio físico, como también las formas de interacción y disciplinamiento del cuerpo entre los sujetos. Ante el riesgo sanitario y la disposición de que la asistencia fuera voluntaria, muchas familias optaron por mantener el aislamiento, lo que hizo indispensable crear estrategias para mitigar la posibilidad de abandono escolar y, desde la virtualidad, sostener el vínculo de los estudiantes con el centro educativo.

Propuesta de extensión y política del Centro Educativo Asociado

En este marco de gran incertidumbre por la emergencia sanitaria, nos propusimos identificar prácticas educativas y de extensión en torno a los derechos humanos. La propuesta buscó el encuentro entre la Universidad de la República (Udelar) y el colectivo docente de un Centro Educativo Asociado (CEA). La política educativa del CEA se fundamenta en «el fortalecimiento de los territorios socioeducativos como forma de desplegar propuestas pedagógicas situadas y pertinentes para las comunidades», con el objetivo de «potenciar las condiciones que faciliten la continuidad educativa» (ANEP, Consejo de Educación Técnico Profesional [CETP], 2017).

Asimismo, consideramos indispensable profundizar la extensión en clave participativa, dialogal y de circulación de saberes, en vista de construir conocimientos valiosos para la sociedad. Esto implica necesariamente una Udelar abierta a la comunidad y que orienta sus acciones hacia una sociedad más democrática, construyendo junto con las comunidades con las que nos involucramos.

Nuestra intervención buscó romper la disociación *investigador-investigando*, promoviendo la participación de los actores en el proceso de análisis, sistematización y construcción de conocimiento. Esto supone construir un puente con los participantes para elaborar una producción dialógica, entendida como un conocimiento que se obtiene de la interacción grupal guiada por un constante proceso reflexivo. Esta metodología pretende sintetizar investigación e intervención, junto con los actores de la comunidad educativa, para que —siguiendo a Rebellato (2009 [1993])— «los mismos trabajadores [de la educación] sistematizan los descubrimientos del análisis colectivo, descubriendo categorías de mayor abstracción» (p. 74).

Nuestro objetivo fue colocar la educación en derechos humanos en el centro de la reflexión pedagógica y de las prácticas educativas atravesadas por el contexto de pandemia. En el marco de un espacio de discusión crítica y de reflexión grupal sobre este tema, la circulación de las representaciones de los distintos participantes del taller nos permitió asimismo visualizar nuevos sentidos, así como otras prácticas existentes y posibles respecto a educar en derechos humanos.

En una primera etapa, contemplamos la posibilidad de llevar a cabo el proyecto completamente a través de plataformas virtuales. Por último, solo la entrevista

fue virtual y las demás instancias fueron presenciales, contemplando los protocolos establecidos por las autoridades. A partir de la sistematización⁸ de los datos, planificamos un taller en torno a cuatro dimensiones de análisis —conocimiento/interés en derechos humanos, temas/áreas que asocia a derechos humanos, experiencia en prácticas educativas en derechos humanos y los derechos humanos en pandemia con relación al CEA—, a partir de las que se organizaron actividades que propiciaron la discusión.⁹ El enfoque adoptado para llevar adelante el taller incorporó los aportes de la pedagogía crítico-participativa (Freire, 1993). La planificación del taller partió de los saberes compartidos previamente por los actores y el rol de los coordinadores del taller consistió en presentar los disparadores del debate y moderar las interlocuciones. Todo fue acompañado de registros escritos y audiovisuales.

Principales nudos de discusión

Presentamos algunos nudos surgidos de la discusión, seleccionados luego de lecturas e intercambios de lo vivenciado. Al momento de redactar esta ponencia, continuamos sistematizando y analizando la información.

Nociones de derechos humanos y de una educación en esta perspectiva

En el diseño de la política CEA, se señala la importancia de elaborar proyectos compartidos entre las asignaturas y las instituciones con miras a formar «sujetos críticos y autónomos», priorizando cuatro líneas transversales entre las que destaca «derechos humanos y construcción de ciudadanía». Resulta interesante que los espacios de coordinación docente son caracterizados como un lugar central para discutir aspectos pedagógicos y organizativos (ANEP, CETP, 2017). En diálogo con la coordinadora del CEA, estos espacios aparecen como instancias para coordinar proyectos, en las que se toman en cuenta las propuestas de los docentes.

En el trabajo en territorio, comprobamos que en el discurso de los actores educativos existe cierta perspectiva en derechos humanos. Tanto los participantes del taller, como la coordinadora, parten de la percepción de los derechos humanos como derechos inherentes a las personas. En ambas instancias, se comparte una perspectiva histórica y política de estos: así, la coordinadora afirmó que «los derechos humanos los tenemos todos, y somos los que los tenemos que crear de alguna forma y exigir». Varios actores mencionan que los derechos humanos

8 Entendida como «un trabajo de ordenamiento, de descubrimiento de similitudes, de señalamiento de contradicciones y de diferencias. Este esfuerzo de síntesis es una tarea permanente que se verifica en los talleres y que se hace en forma colectiva» (Rebellato, 2009 [1993], p.74).

9 Las actividades fueron: 1) presentación de algunas consideraciones relevadas en los cuestionarios y preguntas disparadoras para la circulación de saberes en plenario en torno a educación y derechos humanos; 2) discusión en comisiones de situaciones a problematizar y puesta en común en plenario; 3) presentación de una tensión relevada en torno a las prácticas educativas en derechos humanos y preguntas para su discusión, y 4) evaluación.

fueron conquistas de luchas históricas, pero que falta que sean garantizados a toda la humanidad en una relación de igualdad; una participante apuntó que apropiarse de (y materializar) estos derechos es «una batalla que hay que dar», esto es, es una noción que no sirve solo declarar, sino también hacerse cargo.

Además, se discutieron las relaciones de poder existentes a distintos niveles y, en especial, respecto a la relación entre educador y educando en el aula, así como —al margen de lo declarativo— el carácter colectivo de la responsabilidad tanto del efectivo cumplimiento de los derechos como de su vulneración. Emergieron reflexiones importantes en relación con la formación docente y prácticas didácticas de imposición de conocimiento, visibilizando que «allí empieza una primera vulneración», que luego es trasladada a los centros educativos.

Por otro lado, la política CEA ubica la participación como «pilar de las políticas educativas» y las instancias de asamblea son específicamente señaladas como espacios que permiten ejercer la participación, evaluar la convivencia escolar y abordar distintos contenidos curriculares (ANEP, CETP, 2017). En el proyecto del centro, los espacios de aprendizaje de una educación participativa son las reuniones de padres, las asambleas de clase y el Consejo de Participación, y se destaca una participación activa de los distintos actores, que concurren a estas instancias con interés en la propuesta.

Según la coordinadora, las prácticas educativas en el CEA parten de una perspectiva de derechos junto con la promoción del derecho a la educación en la comunidad. Esto implica el desarrollo de una conciencia de «nuestros derechos» para poder exigirlos. Además, plantea que —incluso tras la incorporación de varios docentes nuevos— las instancias de coordinación docente «se acoplaron a esa línea de trabajo, de no perder de vista los derechos de cada uno de nosotros, como de cada uno de los alumnos y de la familia de los alumnos».

En el taller, se abordó la noción de educación en derechos humanos: se afirmó que se enseñan como contenido específico en algunas asignaturas (lo que conlleva dar a conocer los derechos) y que también son abordados de forma transversal a partir de otros contenidos. El intercambio visibilizó que esta educación requiere nuevas formas de vincularse que efectivicen la materialización de nuestros derechos, en lo que «todos tenemos una cuota de responsabilidad». En este sentido, una posición subrayó que los derechos «son aprendidos cuando los ponemos en práctica».

A partir del diálogo en el taller, vale indicar que los derechos humanos tienen poca visibilidad en relación con las prácticas educativas. Se observa que enseñar desde una perspectiva en derechos humanos no implica una planificación basada en este contenido. Tampoco pudimos identificar claramente cuándo ni cómo se trabaja este tema en la práctica educativa.

Al plantear la tensión relevada entre el alto interés en la temática por parte de los actores y solo una respuesta afirmando haber hecho una práctica en el centro, la fragmentación de los contenidos aparece como un obstáculo en la

visibilización de la educación en derechos humanos. Así, un participante reconoció que el trabajo educativo incorpora en sí mismo una educación en derechos humanos: «... cuando contesté las preguntas no tomé la educación en derechos humanos como algo transversal [...]. Es algo que atraviesa todos los temas; entonces, mirándolo así como lo estoy viendo hoy, respondería otra cosa». En este sentido, algunas reflexiones apuntan que este tipo de experiencias de extensión aportan a que los actores tomen conciencia de que sus prácticas educativas cotidianas abordan, en cierta forma, los derechos humanos.

Formación en derechos humanos y prácticas en el Centro Educativo Asociado

En la política CEA se conciben los espacios de coordinación para trabajar —además de aspectos pedagógicos y organizativos— «procesos de formación permanente» (ANEP, CETP, 2017). En territorio, vimos que estos espacios se resignificaron por la pandemia: se convirtieron en instancias para pensar cómo abordar situaciones particulares de estudiantes, se priorizaron estrategias de seguimiento para llevar adelante el trabajo educativo en las distintas fases. En este contexto, este espacio nos fue cedido en dos ocasiones para intercambiar sobre educación y derechos humanos.

Por una parte, la coordinadora del centro valoró las propuestas de taller como instancias que posibilitan la reflexión, en tanto la realidad laboral de los docentes implica trabajar en general en varios centros y, en consecuencia, «a veces perdemos de vista algunos conceptos que son importantes». Desde su visión, considera que «estos talleres nos obligan un poquito a decir “bueno, qué fue lo que yo dejé de lado, qué fue lo que perdí de vista y qué puedo tomar de lo que me están ofreciendo”».

Por otro lado, en el taller se problematizó la tensión observada en las respuestas al cuestionario: la poca formación (solo cinco actores formados en derechos humanos) y solo una práctica en el centro contrasta con el alto porcentaje de interés y conocimiento en torno a la temática,¹⁰ dado que una mínima parte de los encuestados hizo prácticas educativas en derechos humanos. A nuestro entender, esto profundiza la necesidad de instancias que apunten a la reflexión y al desarrollo de mayor conciencia respecto a nuestra praxis.

El derecho a la educación en tiempos de pandemia

Dada la particularidad de 2020 y atendiendo a las características del entorno, el trabajo educativo del CEA desde las plataformas virtuales fue complejo. En la entrevista, la coordinadora expresó que en el barrio «no hay internet, no hay posibilidad de que los chicos se conecten por plataforma» y, por ello, se buscaron

10 De 18 actores (en 32) que respondieron el cuestionario, un 50 % tiene mucho interés (9 personas), 33 % bastante (6) y 17 % medianamente (3). Además, un 67 % manifiesta un conocimiento medio (12), 28 % bastante (5) y una persona poco. La información fue relevada en 2020 a través de un cuestionario estandarizado y sistematizada en una base de datos digitalizada. El tipo de análisis de los datos utilizado fue el de estadística multivariable, a modo de contemplar la percepción de los docentes sobre la noción de derechos humanos y la educación en derechos humanos, utilizadas como disparadores para la discusión en el taller.

«otras formas de trabajar para lograr atrapar a todos los chicos». En sus palabras, la perspectiva de derechos adoptada fue fundamental para poder contar con la matrícula actual.

En el taller, esta dimensión fue trabajada a partir de la discusión de situaciones-problema. En ella, se remarcó la tensión entre educación y salud, y se expresó que — pese a que es normal que las familias prioricen la salud— esta jerarquización no puede menoscabar otros derechos, como el de la educación. En este punto, la situación de vulnerabilidad fue asociada con distintos factores: «... algunos que tienen que ver con la pandemia, otros que tienen que ver con su familia o la postura de su familia, y otros que tienen que ver con cómo se siente [el educando] con respecto a la propuesta educativa».

Igualmente se profundizó en las dificultades del propio sistema educativo, como el cambio entre la propuesta de educación primaria y la de educación media, o el vínculo que se logra con el educando y la familia. En este sentido, la fragmentación asignaturista del nivel conlleva la no visualización de las situaciones que atraviesa el educando, y asimismo se señaló que los enfoques didácticos de la formación docente —principalmente en algunas áreas— no proveen herramientas para que los docentes puedan generar un vínculo educativo interactivo con los estudiantes.

También se problematizó cómo se garantizan los derechos y, en especial, la educación: se señaló la responsabilidad primera del Estado, así como de la familia, pero también surgió la reflexión de que no depende solo del Estado, sino también del compromiso de todas las instituciones que lo conforman, incluso la ciudadanía. Entendemos interesante aquí compartir la mirada de un participante acerca de la vulneración de esos derechos:

... nosotros lo entendemos como algo endémico, no circunstancial de la pandemia, sino simplemente que lo que hace la pandemia es revelar una situación que es histórica, una situación que margina a determinados sectores de la sociedad, no solo desde lo educativo, de lo social, sino también desde lo económico y lo cultural.

Reflexiones tentativas

Sobre el autoconocimiento del investigador: entre nuestras prácticas y una praxis transformadora

A partir del proceso de evaluación y análisis en colectivo de esta experiencia surgieron varios elementos a considerar. Entendemos que fueron pocos los encuentros que tuvimos con los actores del CEA para lograr ahondar en conjunto acerca de las reflexiones compartidas, lo que nos invita a profundizar en metodologías de investigación participativa. Al discutir sobre lo hecho y lo pendiente, vale

acercarnos a referentes como Freire y Rebellato, con el objetivo repensar nuestras acciones para destinarlas al servicio de una comunidad y afinar las técnicas de investigación junto con los actores interesados.

Como plantea Rebellato, los «valores, las actitudes, la postura investigativa exigen una formación sólida». La revisión de lo hecho en territorio posibilita «rupturas epistemológicas y analíticas», en las que las ciencias sociales —y en especial la ética— cumplen un rol central (2009 [1989], p. 72) en el avance hacia la solidez formativa de todos los actores, que exige y habilita la praxis transformadora.

El dispositivo de planificación y la transposición didáctica:
tensiones entre el imaginario y el real

Un aspecto en relación con la cuestión ética es la voluntad en tanto actividad deliberada asociada a la praxis docente y, en particular, al dispositivo de planificación. Vale poner en diálogo dimensiones del proceso de enseñanza inscrito en el marco del derecho a la educación, partiendo de los aportes de Rebellato en torno a la relación entre educador, educando y saber.

La institucionalización educativa sostiene ideales reglamentarios asociados a la planificación: enseñar *tal contenido y no otro*, partiendo de una matriz curricular enciclopedista y fragmentaria. En nuestra formación docente, se aborda con escasa integralidad y soportando dificultades metodológicas. No obstante, la figura docente —en tanto sujeto que enseña— inviste la verdad teniendo capacidad de elección, no solo respecto al contenido *per se*, sino metodológicamente. En el *Marco Curricular de Referencia Nacional* (ANEP, 2017) y la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), la noción de derechos humanos está elaborada con precariedad, con modificaciones metodológicas importantes y mediada por la institucionalización; cabe preguntarnos si esto —por ejemplo— impedía al colectivo docente del CEA, al comienzo del taller, visualizar sus prácticas como vinculadas a los derechos humanos.

En conclusión, la planificación educativa es política, sostenida por la noción ética de cada docente. La concepción imperante, caracterizada por las decisiones de «expertos», desvaloriza el lugar de la educación como construcción política, evidenciando recortes epistemológicos en el dispositivo de planificación y en la vinculación con el saber. La transposición didáctica (Chevallard, 1997) en torno a los derechos humanos se ubica en una encrucijada cuya subjetividad ocupa un papel peculiar, y los procedimientos de planificación docente pueden transformarse, eventualmente, repensados desde una pedagogía crítica transformadora.

La globalización construye subjetividades sobre un modelo basado en violencias como forma de rechazo, en una conformación de identidad autodestructiva y de competitividad reemplazando el valor del otro. Rebellato (2000) manifiesta la preocupación en torno a la fragmentación de la sociedad contemporánea, proponiendo la construcción de alternativas educativas con «prácticas que articulan lo micro con lo macro, la organización y los procesos pedagógicos, las respuestas a

necesidades y las culturas, los símbolos, los ritmos» (p. 18). Así, concibe un entrecruzamiento entre prácticas sociales y ética: la ética se sustenta como valor de la dignidad humana y se articula por un funcionamiento de redes, con énfasis en la construcción de democracias participativas con autonomía en los saberes y —en nuestro caso— en la relación pedagógica.

A lo largo del proyecto, pretendimos resaltar lo local, con la participación de diferentes voces del CEA sobre derechos humanos en la práctica educativa. En general, el imaginario social sitúa la tarea política educativa en grupos o sectores de expertos y rechaza la participación de los docentes. La colonización ético-cultural del inconsciente colectivo articulado con la negación de lo diverso atraviesa al colectivo docente y a la sociedad toda, lo que dificulta la tarea de revertir el estado actual.

Finalmente, entendemos que es fundamental generar más espacios de reflexión para avanzar en una educación en derechos humanos, y ese fue el objetivo general que orientó nuestro proyecto. Son plurales los desafíos planteados por el contexto de pandemia y aún falta valorizar los espacios de participación como instancias dialogales y formativas. Esperamos que lo compartido contribuya a generar nuevos encuentros entre la extensión y las comunidades educativas.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (2017, abril 5). Resolución 771/17, acta n.º 95. Recuperado de https://www.utu.edu.uy/utu/migra/resoluciones_old/2017/mayo/res-771-17_exp-1684-17.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). Uso de la Plataforma CREA alcanza a 203.000 estudiantes y docentes. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19/uso-plataforma-crea-alcanza-203000-estudiantes-y-docentes>.
- Chevallard, Y. (1997). *Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Narodowski, M., y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). Buenos Aires: UNIPE.
- Rebellato, J. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- Rebellato, J. (2009 [1989]). La contradicción del trabajo de campo. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas y E. Pérez, *José Luis Rebellato. Intelectual radical* (pp. 67-72). Montevideo: Extensión-EPPAL-Nordan. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Jose%CC%81-Luis-Rebellato-intelectual-radical.pdf>
- Rebellato, J. (2009 [1993]). Conciencia de clase como proceso. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas y E. Pérez, *José Luis Rebellato. Intelectual radical* (pp. 73-92). Montevideo: Extensión-EPPAL-Nordan. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Jose%CC%81-Luis-Rebellato-intelectual-radical.pdf>

- Rebellato, J. (2009 [1998]). Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas y E. Pérez, *José Luis Rebellato. Intelectual radical* (pp. 123-130). Montevideo: Extensión-EPPAL-Nordan. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Jose%CC%81-Luis-Rebellato-intelectual-radical.pdf>.
- Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) (2017). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Montevideo: SNEP.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Eje 1 Mesa 3

Educar para la fragilidad

GABRIELA MIRABALLES CORTINAS;¹ SOF VELÁZQUEZ SERRA²

Pensar no solo es elaborar teorías. Pensar es respirar, vivir viviendo, ser siendo.

Para ello hay que dejar de contemplar el mundo para reaprender a verlo.

Marina Garcés. Un mundo común

Resumen

Tras la declaración de alerta sanitaria a raíz de la propagación mundial de la covid-19, el sistema educativo uruguayo adoptó durante 2020 una serie de medidas que modificaron las condiciones de enseñanza y aprendizaje; estos cambios repercutieron en las prácticas educativas de todos los niveles. En las siguientes líneas reflexionamos sobre la necesidad de poner en el centro el carácter político y pedagógico de la tarea de enseñar. Nos proponemos pensar en torno a las prácticas educativas y sus componentes bajo las coordenadas de un presente pandémico.

Palabras clave: Educación; Confinamiento; Prácticas educativas; Ética.

Pensar no solo es elaborar teorías

Somos profesoras de nivel medio y terciario del sistema educativo público uruguayo, también estudiantes de carreras de posgrado vinculadas a la ciencia política y las políticas culturales, en la Universidad de la República. Muchas horas de nuestras vidas las hemos dedicado a estar en salones de clase. Enunciamos desde el lugar político de trabajadoras de la educación pública, en una geopolítica

1 Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación. gabrielamiraballes@gmail.com

2 Facultad de Derecho, Universidad de la República, Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación. sofiavelazquezserra@gmail.com

signada por los efectos de una pandemia que reconfiguró las condiciones de trabajo y de enseñanza a escala global.

La interrupción de servicios esenciales, el aumento del desempleo, la pobreza, la desigualdad y las consecuencias directas de la enfermedad por covid-19 afectaron a millones de niños, niñas y adolescentes. En abril de 2020 se interrumpió la educación presencial del 90 % de les³ estudiantes en todo el mundo. Según la Unicef (2020), los niños, niñas y adolescentes pobres fueron quienes tuvieron más dificultades para acceder a la educación a distancia durante el cierre de los centros educativos; en cuanto a la posibilidad de regreso presencial, las niñas fueron las que menos posibilidades tuvieron de retomar los cursos. La catástrofe incidió de forma distinta también en quienes vivimos bajo las coordenadas sudamericanas. En Uruguay sucedieron casi en simultáneo la llegada del virus y la instalación de un gobierno de una coalición de derecha, que redujo el gasto público afectando principalmente las políticas de protección social y las educativas.

Los múltiples y repentinos cambios de escenario económico, social, político y sanitarios provocados por la pandemia nos llevaron a repensar los haceres y los sentidos pedagógicos de nuestra tarea. Buscar nuevos sentidos en la educación es necesariamente una tarea colectiva, por ello conversamos con colegas, releímos marcos conceptuales y buscamos nuevas referencias. Colectivizamos nuestras primeras reflexiones e inquietudes en una publicación que titulamos «Cómo educar después de la pandemia» (Miraballes, Velázquez, 2020), texto que testimonia el inicio de este proceso de pensamiento e indagación que comenzó hace ya casi un año y que hemos estado reformulando desde entonces.

Comenzar afirmando nuestra posicionalidad como docentes en un país como Uruguay es afirmar que en estas encrucijadas geopolíticas y desde la incertidumbre es que pensamos nuestras prácticas docentes, las, los, les sujetos de la educación, y las disciplinas que enseñamos en los salones de clase. Mientras vivimos, respiramos y *estamos siendo*, nos preguntamos cómo y porqué educar.

Como mencionamos antes, hicimos el ejercicio de revisión, pero también el de explorar en el campo de la pedagogía quiénes estaban produciendo y pensando el presente, así fue que tomamos contacto con el libro *Escuela de aprendices*, de la filósofa catalana Marina Garcés (2020), a quien citaremos retiradas veces. El mismo ejercicio repetimos al elaborar esta presentación, poniendo en diálogo diferentes

3 Nos posicionamos desde el reconocimiento de la función política de la lengua por encima de su función utilitaria. Las palabras son un territorio de construcción y enunciación política que reflejan la representación del mundo de determinada cultura. Nos proponemos no hacer caso omiso al proceso de complejización y visibilización de las formas de representación; los procesos culturales también tienen su reflejo en las palabras y sus terminologías. Para evitar reproducir las desigualdades e invisibilizaciones históricas del lenguaje hegemónico, sexista y androcéntrico, adherimos al planteo de Eulalia Lledó: «Las lenguas son amplias y generosas, dúctiles y maleables, hábiles y en perpetuo tránsito, las barreras son ideológicas» (Meana, 2018, p. 30), por eso en esta ponencia emplearemos —estamos aprendiendo— el lenguaje inclusivo, intentando ser contestes con la heterogeneidad de sensibilidades que habitan el mundo, también las aulas.

momentos de la historia en el campo pedagógico, resituando las preguntas que plantearon también en sus obras José Luis Rebellato y Paulo Freire, para ensayar respuestas centrándonos en el aquí y ahora, pero, sobre todo, en la idea de un mundo común que habilite la vida digna para más personas hoy y mañana.

Pensar es respirar, vivir viviendo, ser siendo

De la modernidad a esta parte, diversos enfoques teóricos socioeconómicos han insistido en sostener la utopía del progreso lineal, que coloca en la educación la responsabilidad de saldar las desigualdades que producen las sociedades capitalistas. El fundamento de que la educación es capaz de situar a las personas ante las mismas posibilidades de acceso al trabajo, la vivienda, la salud y el ejercicio de la ciudadanía han encontrado como principal aliada a la teoría del capital humano, influyente en los debates y en la planificación de políticas educativas de los modelos occidentales en las últimas décadas. De esta manera, afirmaciones como que más y mejor inversión en educación son una solución en sí misma a los problemas sociales se instalan como argumentos irrefutables. Es nuestra tarea —la de quienes educamos— problematizar dicha postura y poner en el centro de las discusiones la dimensión pedagógica de las políticas educativas.

Durante 2020 se interrumpió la asistencia presencial de estudiantes en todos los centros educativos públicos y privados del país. Contrario al desprestigio mediático que venía sufriendo el sistema educativo público en las últimas décadas, a partir de la declaración de alerta sanitaria, la agenda pública depositó en la enseñanza un papel relevante ante el combate al nuevo enemigo social llamado coronavirus. Se interrumpió la asistencia, pero las clases no, las escuelas, los liceos y las escuelas técnicas de nuestro país fueron contestes con las palabras de la ministra de economía y finanzas, Azucena Arbeleche, quien afirmó en conferencia de prensa «los motores de la economía no se pueden apagar» («MEF contra la cuarentena», 2020).

La no detención de la actividad escolar, lejos de justificarse en la persecución del ideal de igualdad, dejó de manifiesto las diferencias materiales y estructurales en las niñeces y adolescencias que afrontan su ciclo escolar. La continuidad de las clases aún en este escenario de incertidumbre respondió a otro ideal propio de nuestra época, el tiempo no se puede perder. Cada vez con más frecuencia en los discursos pedagógicos el rol de profesores, maestras y educadoras se asocia a mantener en todos los casos un mismo comportamiento: aumentar o potenciar ciertas destrezas y capacidades en los, las, los sujetos de la educación; en el mismo sentido, términos como *competencias*, *habilidades*, *potencialidades* se emplean indistintamente en planes de estudio y programas educativos importados de organismos internacionales. Como explica Garcés (2020), el nuevo ideal humano es la ampliación permanente de las capacidades físicas y mentales. Hay muchas formas de quedar por fuera de este ideal, por ejemplo, no tener un potencial identificable

o cotizables. Una persona sin un aparente talento para desarrollarse es considerada un residuo que no sirve para nada, ni siquiera para sí misma. También la escuela —centro educativo— puede identificar un posible potencial en la persona, pero si por alguna razón las circunstancias impiden que se desarrolle (falta de tiempo, condiciones, recursos) no se repara en ello. Así, los centros educativos se convierten en dispositivos donde se capturan potenciales cotizables y a la vez se expulsa y descarta lo que implica una demora o una pérdida de tiempo.

El modelo socioeconómico extractivista que habitamos, con sus matices dependiendo de en qué coordenada del mapa global y urbano nos encontremos, convierte a las personas en vidas potencialmente residuales, cada una es concebida como un posible potencial, a la vez que tratada como posible residuo que puede reciclarse antes de ser descartado definitivamente, o no.

La incertidumbre y la inmediatez reglan la urgencia por aprovechar el tiempo: *hoy se está, mañana no; hoy hay trabajo, mañana no; hoy abre la escuela, mañana no*. Bajo esta premisa, al ideal humano deberíamos sumarle la capacidad adaptativa, es decir, la de amoldarse a las circunstancias sin demora. Fue así que las instituciones educativas uruguayas —y en todo el mundo— dispusieron toda su infraestructura para dar continuidad a las clases. No es nuestra intención afirmar que las clases no deberían haber continuado, sino mostrar que el carácter pedagógico no estuvo en el centro, ni puede estarlo nunca cuando se pretende mediar el acto político de educar con protocolos estandarizados, que se crean sin la participación de docentes, maestras o educadores.

En un escenario de conflictividad: ¿por qué la escuela iría a buscar las vidas residuales? ¿Por qué demorarse en ellas? Las directivas y los protocolos para dar continuidad a las clases instalaron una media, un prototipo de estudiante, un grueso homogéneo con un entorno material y simbólico dado —acceso a internet, a dispositivos móviles y con la capacidad de cumplir consignas sin la asistencia presencial de un docente, maestra o educador—. De esta manera, las autoridades de la educación definieron, de hecho, quiénes quedarían por fuera en estas nuevas condiciones. Son innegables los esfuerzos, la creatividad y las iniciativas de los equipos interdisciplinarios, las maestras, los docentes, los educadores por ampliar esta media y garantizar recursos o condiciones a otros estudiantes; pero estas acciones fueron posibles después de tener en marcha el motor, y de cumplir con los nuevos mecanismos de control, pedido de informes a docentes y reportes institucionales.

Dejar de contemplar el mundo...

En cuestión de semanas, la palabra *teletrabajo* irrumpió en las conversaciones cotidianas y también en el ámbito educativo. Ahora bien, denominar a este cambio en la modalidad de enseñanza *teletrabajo* o *teleducación* no debería aceptarse sin

al menos pensar en dos dimensiones importantes: lo propio del trabajo docente y los fundamentos ético-políticos de educar.

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo ha significado un aporte manifiesto; la utilización de recursos como plataformas educativas o aulas virtuales pueden complementar o diversificar la actividad docente, pero no la sustituyen. Naturalizar que enviar tareas o sugerir lecturas a distancia es teletrabajar implica profundizar el desprestigio de la formación pedagógica y la especificidad de la asignatura que se enseña, mucho más cuando no se generan espacios para establecer acuerdos marco acerca de las diferencias —por ejemplo— entre educación a distancia, modalidad virtual o mixta. La tarea docente no consiste en «tirar piques» sobre qué ver o leer, o en qué sitio web consultar; estas acciones colaboran en un momento particular y por un tiempo determinado, pero sin espacios de reflexión conjunta no son educativas y pedagógicas en sí mismas, porque no apuntan a aprender juntos. Nuestra tarea tiene razón de ser en el encuentro con estudiantes y sus particularidades, en mostrar saberes y construir en conjunto experiencias de enseñanza y aprendizaje en encuadres institucionales específicos.

Esta forma de teletrabajo en la educación precariza la tarea en sus condiciones y en el salario. Al respecto de las condiciones que se impusieron, las trabajadoras de la educación fueron las que presentaron mayores reflexiones, y esto no es una casualidad, un efecto colateral, ni una cuestión menor. Cuando de educación se trata, son los cuerpos feminizados los que sostienen la mayor parte de la enseñanza en el sistema educativo uruguayo, por lo tanto, pensar estas vidas es un ejercicio político ineludible. Desde 2020, educadoras, maestras y profesoras han tenido que ajustarse a nuevos protocolos, comunicarse con sus estudiantes, participar en videoconferencias, planificar, corregir y hacer devoluciones al mismo tiempo o en el mismo espacio en el que están maternando, cuidando y sosteniendo la vida de otras.

En el mundo globalizado, el ideal moderno de la individualidad no solo privatiza bienes y territorios, también nuestra existencia. Escribe Garcés (2006, 2013) que nuestra existencia ha sido privatizada de forma agresiva, la experiencia que tenemos del mundo apunta a un campo autorreferencial y privado, sea individual o grupal. Este mundo carece de una dimensión común porque niega los vínculos de cada vida singular con el mundo y con los demás, la verdadera contradicción de la vida moderna no está entre la dimensión pública y la dimensión privada del individuo, sino entre su autosuficiencia y su dependencia (Garcés, 2013, p. 32). La privatización de la existencia niega la vida compartida, nuestra interdependencia y fragilidad. Según estas lógicas, en escuelas, liceos y escuelas técnicas, el aprendizaje es privado, personal de cada estudiante, y la función de docentes y educadores queda supeditada a guiar el autoaprendizaje, a detectar potencialidades, aumentarlas o gestionarlas, como una *coach* (Garcés, 2020, p. 64). Mientras cumplimos el encargo de actuar como *coach* de quienes tienen potencialidad, aplicamos protocolos y asistimos a las vidas residuales, es decir, a quienes no tienen ningún

potencial cotizable o entorno adecuado para desarrollarlo. De esta forma docentes, maestras y educadoras nos convertimos también en asistentes o, en palabras de Violeta Núñez (2005), en operadores de la prevención y la intervención social. Desde esta concepción, profesores, maestras y educadoras no sabemos nada ni tenemos nada para enseñar, nuestra tarea es de carácter burocrático y de gestión, aplicamos protocolos estandarizados en las poblaciones pobres y maximizamos potencialidades individuales en las poblaciones ricas. Accionamos como *coach* u operadoras dependiendo de quiénes tengamos delante.

Reaprender a verlo

La reflexión sobre los fundamentos ético-políticos de nuestro accionar, con qué sentido educar en estas nuevas (?) circunstancias o —en todo caso— cuáles serían esos saberes requiere un desarrollo mayor y colectivo. ¿Cuáles son los nuevos sentidos de la educación hoy? ¿Cuáles son las políticas educativas que detectan potenciales y desechan vidas residuales? ¿Es posible educar hoy desde una pedagogía diferente?

Muchas de las decisiones tomadas el año pasado en materia educativa pusieron de manifiesto el funcionamiento burocrático en el que se encuadra nuestra tarea, haciendo foco en la administración del tiempo de los, las, les estudiantes mediante actividades, deberes, consignas y piques. Esta forma de pensar el proceso educativo anula la dimensión común de la vida, lo incalculable del encuentro de otredades, y reduce la tarea de maestras, docentes y educadores al monitoreo del autoaprendizaje de estudiantes concebidos como autosuficientes y ajenos a cualquier temporalidad.

Para nosotras, el fundamento ético-político de educar no tiene que ver con administrar la vida de estudiantes. Educar es ético cuando se toma como punto de partida el principio de responsabilidad ante la presencia de un *otro*. Al decir de Rebellato (2000): «No hay un sí sin otro que me convoque en cuanto existencia responsable» (p. 21). La responsabilidad implica construir un espacio común en el que nuestras diferencias, nuestras debilidades y fragilidades se relacionan entre sí. Nunca llegaremos a ser seres autónomos ni autosuficientes, ni deberíamos aspirar a serlo, porque sería negar lo común. La educación lejos de perseguir la autonomía de los, las, les estudiantes debería propiciar procesos de autonomización.

Bajo las condiciones de una virtualidad impuesta, el acontecimiento pedagógico como tal se difumina en el tiempo y en el espacio, se refuerzan imaginarios de espacios privados, formas, tiempos y procesos de aprendizaje estandarizados. Una educación sin tiempo ni espacio solo puede ser concebida desde un fundamento estrictamente formal, donde los valores morales se resuelven por medio de procedimientos, con reglas universales e imparciales que valen supuestamente para cualquier ser racional y atemporal. Esta modalidad de enseñanza desconoce la dimensión formativa y socializadora de los, las, les estudiantes en sus singularidades o la posibilidad de construirlas en la interacción con lo común. En palabras

de Garcés, educar es la posibilidad de cambiar la vida de los, las, les estudiantes y aprender una relación nueva con el entorno que podría ser o no ser: «Educar es dar herramientas para leer el propio tiempo y ponerlo en relación con los que ya han sido y los que están por venir» (2020, p. 51). Nos encontramos ante la posibilidad de transformación y mejora, de crear algo nuevo, sin mirar con anhelo el pasado ni pretender amoldar y explicar el presente con lenguajes que ya no existen.

¿Cuáles son los tiempos de crítica, reflexión y construcción que nos vamos a dar docentes, maestras y educadores para poner en el centro la tarea de educar? ¿Quiénes son los que no pueden esperar? El imperativo de continuar con los cursos bajo cualquier circunstancia interpela la ética en educación cuando este hacer sin detenerse no repara en que hay dimensiones de la otredad que quedan omitidas y estandarizadas, cuando no podemos ver que administrar o gestionar no tienen que ver con educar.

Profesores, maestras y educadores enseñamos mostrando a los, las, les estudiantes cómo es el mundo que habitamos; la matemática, la filosofía, la literatura, la danza, el deporte, la historia, la química, la carpintería, la gastronomía constituyen ese mundo compartido. Los grandes acontecimientos históricos, como el que será sin dudas esta pandemia, nos demuestran que evidentemente no sabemos por completo qué mostrar —nunca lo supimos—, pero la autoridad docente no descansa en eso, sino en asumir responsabilidad sobre el mundo que vendrá, por lo tanto, sobre quienes serán sus protagonistas. En esta línea, la pensadora Hannah Arendt (1996, p. 208) plantea que educar es amar el mundo y asumir esa responsabilidad para salvarlo de la ruina, que si no fuera por la llegada de los niños, niñas y adolescentes, sería inevitable.

Esta reconfiguración de lo común nos convoca a repensarlo todo, pero no como destrucción, sino como invitación a reconstruir un mundo sin existencias desechables. Quizá como nunca antes en la historia de la humanidad habitamos un presente fronterizo, a pesar de los cierres de fronteras, de las economías proteccionistas, el extractivismo y las hegemonías culturales que impone el mercado; las subjetividades que habitan el mundo son cada vez menos estereotipables, los flujos migratorios desdibujan límites físicos y simbólicos, las nuevas generaciones construyen otras responsabilidades con el futuro. Es así que reivindicaciones ambientales, anticolonialistas, feministas, antirracistas, antifascistas, territoriales se despliegan por el mundo, en simultáneo a que Estados y corporaciones se empeñan en mantener lógicas privatizadoras de lo común, de la identidad, del capital, de los territorios, de la vida.

Quizás una idea de educación que contemple la multiculturalidad, la fragilidad e indeterminación, y la interdependencia como rasgo constitutivo de la existencia podrá hacer lugar a las subjetividades desechadas y residuales; una idea de educación capaz de habitar las fronteras y acoger siempre la predisposición a la oportunidad de transformación. Esta realidad diversa, cuando no es vista como una riqueza, como posibilidad, acentúa la violencia y la expulsión. Esto no tiene por qué ser siempre así, quienes educamos tenemos la responsabilidad ética de

leer los cambios sociales, desarrollar acciones y discusiones pedagógicas amplias que hagan lugar a otros proyectos políticos colectivos, para ello, como afirma Paul B. Preciado (2019), habría que aventurarse a reconocer nuestra nuestra fragilidad, nuestra incompletud, pero sobre todo a tener la determinación de contemplar, pensar y hacer colectivamente en la búsqueda de otras realidades posibles: «Os deseo que os falte la fuerza de repetir la norma, que no tengáis la energía de seguir fabricando la identidad, que perdáis la determinación de seguir creyendo que vuestros papeles dicen la verdad sobre vosotros» (p. 135).

¿Cómo asumir la responsabilidad de la continuidad de un *otro* sin reparar en sus particularidades? ¿Cómo dar a conocer el mundo pandémico habilitando condiciones para una existencia futura? ¿Cómo mostrar que uno nunca se basta a sí mismo, que es imposible sobrevivir en soledad? En todas las épocas las personas nos necesitamos. ¿Por qué negarlo? ¿Cómo enseñarlo? ¿Cómo educar para la fragilidad?

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Casas, A., González, L., Machado, G., Brenes, A., y Burgueño M. (2009). Los aportes de José Luis Rebellato en la construcción de un proyecto ético político liberador. *Fronteras*, (5), 105-113. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7275/1/RF_Casas_2009n5.pdf.
- Garcés, M. (2006). Encarnar la crítica. Algunas tesis. Algunos ejemplos. *Transversal Texts*. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0806/garces/es>.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Marea Editorial.
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Meana, T. (2018). *Porque las palabras no se las lleva el viento. Por un uso no sexista de la lengua*. Valencia: Ayuntamiento de Quartz de Poblet. Recuperado de http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf.
- MEF contra la cuarentena: «Hay que mantener los motores prendidos» (2020, marzo 18). *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/mef-contra-la-cuarentena-hay-que-mantener-los-motores-prendidos--202031821949>.
- Miraballes, G., y Velázquez, S. (2020, abril 8). Cómo educar después de la pandemia. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/4/como-educar-despues-de-la-pandemia/>.
- Núñez, V. (2005). Participación y educación social. En *XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales*, ADESU, Cenfores, Montevideo. Recuperado de <https://aprenderly.com/doc/2992764/nu%C3%B1ez--violeta--2005-%E2%80%9Dparticipaci%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n-social%E2%80%9D>.
- Unicef (2020). Evitar una generación perdida a causa de la covid-19. Nueva York: División de Comunicaciones Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/87156/file/Evitar-una-generacion-perdida-causa-covid-2020.pdf>.
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama.
- Rebellato, J. L. (2000). La educación liberadora como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad. *Revista de Trabajo Social*, 16(18), 31-41.

Impacto de la emergencia sanitaria en las dinámicas institucionales de un establecimiento de larga estadía para personas mayores de la ciudad de Montevideo

DIEGO QUERCINI;¹ NATALIA RIVERO²

Resumen

Esta producción surge a partir de un proyecto enmarcado en el curso Psicología de las Instituciones en su versión 2020, ofrecido por el Departamento de Estudios en Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a cargo de la Dra. Cristina Heuguerot. El propósito central de ese proyecto se basó en conocer las dinámicas institucionales de un Establecimiento de Larga Estadía para Personas Mayores de la ciudad de Montevideo y el posible impacto generado por la emergencia sanitaria producto de la covid-19.

Si bien comentaremos en líneas generales objetivos y resultados de la investigación, decidimos en esta oportunidad hacer foco y analizar la interacción de las personas adultas mayores con las actividades socioeducativas y culturales que se llevan adelante dentro de la institución estudiada. Se intentará observar, a partir de la información recabada, cuál es el lugar que ocupan las y los residentes adultos mayores en esas actividades y cuál es el lugar que ellas y ellos les dan y han dado a esas actividades antes y durante el confinamiento sanitario. Tomamos esta decisión considerando la línea del eje 1 *Sujetos de la educación* de las II Jornadas de Investigación «Crisis, resistencias y utopías en la educación».

Palabras clave: Dinámica institucional; Emergencia sanitaria; Institución total; Personas adultas mayores.

Introducción: descripción de la investigación

En esta investigación no solo se pudo hacer un análisis en profundidad desde diferentes perspectivas sobre el residencial Las Dos Hermanas, sino que durante la elaboración de este trabajo se pudo conocer y tomar conciencia —al menos en algunos aspectos— de la realidad a la que se enfrenta el adulto mayor institucionalizado.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). diego.quercini@gmail.com

2 FHCE, Udelar. natalia.rivero07@gmail.com

Se planteó como objetivo general conocer las dinámicas institucionales de un centro de larga estadía para adultos mayores, antes y después del confinamiento sanitario producido por la covid-19. De este objetivo general partieron dos específicos. En estos se planteaba reconocer el funcionamiento de la dinámica institucional del residencial Las Dos Hermanas y a su vez identificar cómo la pandemia afectó, si así sucedió, el funcionamiento de la institución.

La metodología que se utilizó para esta investigación fue de corte cualitativo. Mediante entrevistas a diferentes actores de la institución, como la directora del centro, una trabajadora (cuidadora) y una residente, se pudo obtener información rica y variadas visiones del centro y su funcionamiento desde diferentes perspectivas.

Gracias a estas entrevistas se pudo conocer en profundidad el residencial y su funcionamiento antes y en contexto de pandemia, lo que evidenció cómo los nuevos protocolos de cuidado impactaron en la vida de los residentes. Se pudo reconocer cómo las actividades de los adultos mayores previo al confinamiento no solo influían en sus rutinas desde el punto de vista organizativo, sino que también aportaban herramientas para sus vidas en general, contemplando lo relacional, fomentando el continuo desarrollo y mantenimiento de sus habilidades y enriqueciendo el aspecto emocional de todos los actores. También se pudo evidenciar la importancia de las actividades, talleres, acompañamiento y relación de la familia con el centro.

Análisis institucional

En referencia a los aspectos institucionales del centro, se los analizó tomando como base la teoría de Graciela Frigerio (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Esta autora afirma que cada institución surge a partir de una significación social que le da sentido, comprende determinados mandatos y una historiografía institucional particular. Cada institución se define y delimita por rasgos particulares que constituyen la denominada *cultura institucional*. En este caso, según palabras de la directora del establecimiento, se puede afirmar que la cultura institucional de este residencial y el objetivo como empresa radica en el cuidado del adulto mayor, su seguimiento y acompañamiento, ser un sostén y satisfacer sus necesidades y aspectos de dependencia. Junto con esta contención se reconoce la oferta de determinadas actividades que se desarrollan con la finalidad de brindar al residente una buena y mejor calidad de vida.

Siguiendo esta línea de análisis, desde el punto de vista de lo institucional, se reconoce que en los centros de larga estadía subyacen características de lo que Erving Goffman (2001) denomina *institución total*. El autor define este tipo de instituciones como un «... lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente» (p. 13).

En esta definición, el autor plantea ciertas características que tienen este tipo de instituciones; tanto por sus rasgos rutinarios, la modalidad de sus actividades, como por el funcionamiento en general en lo referido a los controles y los horarios de entradas y salidas. Estas características materializan la tendencia totalizadora de este tipo de instituciones, que condicionan a los sujetos, propiciando apatía e indiferencia con respecto a sus intereses y sentimientos. Esto afecta la cotidianeidad y el funcionamiento del centro. Por lo tanto, se puede afirmar que esta visión totalizadora es la que dificulta que actividades sociales, culturales y educativas puedan desarrollarse dentro de estos establecimientos, coartando el derecho a educarse —entre otros derechos vulnerados— de las personas adultas mayores, acelerando el proceso de deterioro tanto físico como cognitivo y afectivo.

Pero en este caso, al considerar el testimonio de una de las residentes de esta institución, observamos otro punto de vista. La entrevistada plantea que llegó al residencial con una gran depresión por la pérdida de un ser querido y por situaciones que la mantenían abatida y angustiada. Sin embargo, al llegar a este lugar «donde prima la alegría»³ se comenzó a sentir muy bien. Logró superar la depresión y adaptarse a una vida activa, participando de talleres y siendo parte del coro del centro. Ester nos comenta:

Venían cantantes mexicanos, todo un equipo de candombe, folkloristas, se festejaban los cumpleaños. Todo eso fue haciéndome un trabajo por dentro, sacándome todo lo feo, todo lo malo, todo lo depresivo, para ir generando mis energías y fuerzas en algo bueno, en algo motivado que me cambió la vida (Ester, residente).

Si se piensa en estas instituciones como centros sociales abiertos a la comunidad, donde las actividades y la motivación primen, se podría mejorar la calidad de vida de las personas adultas mayores institucionalizadas. En este sentido, romper los muros con el afuera, ofreciéndole al residente propuestas culturales, sociales, recreativas y educativas, además de los cuidados médicos, es permitir que estas personas se sientan parte del conjunto social, integradas no solo con personas de su misma edad, sino de diferentes edades.

Sin embargo, la situación de emergencia sanitaria ha puesto en una situación muy compleja a estos centros, alejando mucho al adulto mayor de la idea ya planteada, cerrando sus puertas, creando muros más altos de los que ya existían, limitando actividades, con el fin de hacer primar la salud.

Análisis desde la óptica del poder

En relación con lo anterior, cabe destacar que, en todo análisis institucional, una característica clave es el poder y la relación de los actores con este. En este sentido,

3 Palabras textuales de la entrevistada.

Michel Foucault (1975) toma el concepto del panóptico y su funcionamiento, planteado por Jeremy Bentham, para lo que podría llamarse una *prisión perfecta*. Este arquetipo mediante el disciplinamiento procura imponer una «mecánica de poder» (Foucault, 1975, p. 135) que busca el incremento de la fuerza física, para conseguir mejoras en lo que respecta a lo económico, pero al mismo tiempo se busca disminuir estas mismas fuerzas para lograr una obediencia en lo que refiere a lo político. Este modelo disciplinario inscribe relaciones de poder entre los actores de la institución, que se instalan de forma natural, donde la dominación es difícil de percibir a simple vista. Siguiendo esta línea, relacionándola con el residencial en estudio y teniendo en cuenta el contexto de emergencia sanitaria en la que estamos inmersos, se puede reconocer que el carácter de dominación de esta estructura se ve agudizado. Se puede reconocer esto en los controles sanitarios estrictos, el confinamiento, que fue el que provocó que la modalidad de visitas haya quedado casi anulada y el desarrollo de talleres mediante Zoom, como una alternativa para poder continuar con estas actividades. También cabe señalar que, por motivos sanitarios, estas personas no pudieron participar de las elecciones departamentales.

Para los adultos mayores, acercarse e involucrarse con la tecnología fue todo un desafío impuesto por la institución (actor dominante), y les provocó cambios en la forma de pensar, en la comunicación y en el relacionamiento con el mundo exterior. Basándonos en entrevistas, tanto a la directora del centro como a una residente, se reconoce que este acercamiento a la tecnología fue difícil, pero fue la herramienta que les permitió poder continuar con sus actividades, que son un pilar fundamental relacionado a sus hábitos, rutinas y enriquecimiento emocional, que, en esta situación crítica, es primordial nutrir.

Al referirnos a la relación de poder existente en una institución, hay que destacar la importancia de los diferentes actores y de cómo estos, con su accionar, impactan en su funcionamiento. Vale destacar que las familias son actores fundamentales en estos centros, aunque en algunas ocasiones se puede reconocer una casi nula participación de estos o, expresado por la propia directora de la institución en análisis, en algunos casos se evidencia un «notorio abandono de los residentes por parte de sus familias».⁴

Relacionado a esta idea, en la investigación trazamos un paralelismo entre la figura del adulto mayor y el personaje (Gregorio) de *Metamorfosis* de Franz Kafka. Este autor existencialista, mediante su literatura, muestra cómo el hombre está inmerso en un sistema económico que le exige sin cesar. Si por alguna razón el hombre ya no puede desarrollar la tarea en la que se venía desarrollando, ya sea por enfermedad o por el paso del tiempo, el mismo sistema que lo recibía ahora lo desecha por considerarlo un ser que ya no cumple con los requisitos para seguir siendo un ser productivo. Kafka (2003 [1915]) plantea que el hombre es una herramienta del sistema capitalista, un engranaje dentro de la maquinaria de la

4 Palabras textuales de la directora del establecimiento.

economía a la que solo le interesa la productividad, agudizando la deshumanización y el utilitarismo.

La directora del centro —en relación con las familias de los residentes y la relación que existe entre ellas y la institución— afirmó:

En este momento no hay ningún tipo de entradas, salvo, te podría decir, dos excepciones y son: paciente moribundo y paciente en adaptación. A ver, creo que, como obligación mía, les voy a contar algo, tengo una señora que está muy mal, hace como dos meses que se está por morir, una fortaleza impresionante, pero consideré el día jueves que la familia viniera a despedirse; y la familia me dijo que iba a venir la semana que viene; esta no, la otra tal vez a verla. Les dije: «Pero miren que está grave la señora». Yo les estoy pidiendo que vengan y ellos no vienen, o sea, ¿medio loco, no? Me ha pasado de pedirles por favor. También me ha pasado, lo digo con todo respeto, que hay familias que agradecen que haya pandemia para no venir a ver a su familiar (Directora del centro).

El adulto mayor en la actualidad es considerado un ser que ya no es productivo, por lo tanto, la misma sociedad que un día lo utilizó lo excluye y lo margina.

Resultados

Si tenemos en cuenta las entrevistas a los diferentes actores del residencial, se puede afirmar que la emergencia sanitaria afectó el funcionamiento del residencial en lo que refiere tanto a sus dinámicas relacionadas a las actividades como a la economía, la organización y la dinámica institucional en general. Se evidencia un clima de desaliento y tristeza generado por la imposición de los nuevos protocolos, que crean barreras, no solo para el virus, sino entre el residente y el trabajador de la institución.

Mantener distancias, no poder dar un abrazo, un beso generan en ambos actores sentimientos encontrados. Por un lado, se mantiene la distancia por protocolo y para no poner la vida del adulto mayor en riesgo, mientras que, por otro lado, se dañan sus sentimientos. Un ejemplo claro de esto se deja ver en las palabras de Tamina,⁵ cuando plantea que los adultos mayores le preguntaban por qué no les daba más abrazos o por qué estaba tan alejada, con un sentimiento de abandono.

Estos sentimientos compartidos por todos los actores del centro, provocados por la situación de pandemia, dificultan mucho mantener la calidad de vida y relacionamiento dentro del establecimiento. Sin embargo, ante esta situación peculiar, se evidencia cómo el equipo del residencial ha hecho grandes esfuerzos para continuar brindando los mejores servicios y ofreciendo un buen y constante acompañamiento a los residentes, adaptándose a los cambios de la mejor manera posible, propiciando la continuidad de las actividades y manteniendo comunicación con las familias.

5 Cuidadora del residencial.

Sobre el lugar y el no lugar

Mencionamos antes que las características totalizantes de este tipo de instituciones (Goffman, 2001) sumadas a una visión de la persona adulta mayor como improductiva y estrechamente vinculada al espacio médico (Muchnik, 2006) son insumos potentes para que lo educativo no sea un tema central en estos establecimientos. Esto hace que sea dificultoso visualizar a una persona adulta mayor institucionalizada como sujeto de la educación en términos generales. Sin embargo, a través de nuestra indagación, pudimos advertir cómo estas personas sí se colocan como sujeto de aprendizaje en las actividades que les proporciona la institución y cómo sacan provecho de estas. Pasaremos a analizar en profundidad sobre este aspecto.

Al disponernos a hablar sobre el *lugar* que ocupan las personas adultas mayores como *sujetos de la educación* en un contexto determinado, es preciso enmarcar desde lo conceptual a qué nos estamos refiriendo. José García Molina (2003) plantea que, para que un individuo se convierta en sujeto de la educación, necesariamente debe consentir ocupar ese lugar. En otras palabras, no alcanza con que un ser humano se sitúe en un espacio específico en el momento concreto en que una situación educativa se esté llevando a cabo, sino que debe elegir estar allí y ser parte del intercambio.

Por este motivo, creemos necesario —o más bien imprescindible— comprender qué relación existe entre los individuos —personas adultas mayores— y el espacio físico —residencial— en el que conviven a diario, para poder determinar si el lugar *sujeto de la educación* logra construirse en los intercambios socioeducativos que ya describimos. En este sentido, entendemos fundamental que una persona adulta mayor institucionalizada se sienta parte de esa comunidad, o sea, se sienta integrada al grupo de personas (otros residentes, trabajadores, talleristas, etc.) y a la estructura edilicia que constituyen la microsociedad de la institución para poder visualizarse a sí misma como estudiante, alumno o sujeto de la educación. Tomemos en consideración las posibles tensiones y dificultades emocionales que pueden presentarse, tanto en la persona mayor como en la familia, al momento de optar por la institucionalización y también al transitarla.

Marc Augé (1992) plantea que la idea de lugar —como lugar antropológico— guarda especial relación con una cuestión identitaria e histórica de un espacio territorial, o sea, todo lo que comprende a su cultura. En este sentido el autor plantea: «Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar» (p. 83). Más allá de que un residencial pueda tener años de trabajo, o sea, su propia historia, su propia memoria institucional y valores de trabajo que se prolonguen en el tiempo —cultura institucional, en términos de Frigerio (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992)—, es muy difícil que estos hagan o aporten especialmente a la identidad de las personas que ingresan, dificultando que logren identificarse con ese espacio. En este sentido,

planteamos que un residencial es un *no lugar*, en el sentido de que no personaliza, o sea que, en algún punto, el individuo pierde parte de su identidad por verse limitado en sus posibilidades sociales, políticas y culturales al ingresar a este tipo de establecimientos.

A esto surgen las siguientes interrogantes ¿Qué alternativas pueden operar en la «construcción de lugar» en estos establecimientos? ¿Pueden las actividades socioeducativas ayudar a que las personas adultas mayores ocupen la idea de lugar? Augé (1992) menciona: «El lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la connivencia y la intimidad cómplice de los hablantes» (p. 83). De acuerdo con esto, podemos señalar que las actividades socioeducativas podrán ser un insumo relevante para esa construcción de lugar, en el sentido de construir una identidad conjunta entre los residentes a través del intercambio en las actividades. Si estas personas logran reconocerse como sujetos de aprendizaje, si logran reconocerse como grupo que convive y forja la identidad de ese espacio, entonces el espacio residencial podrá transformarse en *lugar* en el sentido que Augé plantea. Según información recabada en las entrevistas, estas personas aprenden técnicas de manualidades y construyen objetos que luego utilizan para decoración. También construyen jabones y perfumes que luego utilizan o regalan. De igual forma, conforman un coro institucional que da sentido de pertenencia con la institución. Este tipo de actividades creemos son esenciales para que las personas adultas mayores construyan su lugar de residencia de manera conjunta, que se sientan parte de esa microsociedad que habitan.

Augé (1992) agrega que el *lugar* y el *no lugar* son «polaridades falsas», o sea que estos nunca son puros, sino que se reinscriben y recomponen todo el tiempo sobre la base de las relaciones, que también se reconstituyen. Creemos firmemente —considerando las palabras de las personas institucionalizadas con las que tuvimos contacto— que las actividades socioeducativas a las que tienen acceso promueven estos intercambios, facilitan la construcción de identidad permanente dentro del espacio habitado y hacen que cada quien construya su lugar dentro del grupo de convivencia.

En este sentido, la dueña del residencial nos comenta:

... tenemos muy buenas relaciones con iglesias, con el teatro, porque nos fuimos al teatro de Malvín por un grupo de jóvenes que vino aquí a hacer teatro y por ellos llegamos a cantar en fin de año allí en el teatro de Malvín, en el teatro experimental de Malvín. Tenemos buena relación con iglesias, con colegios, fuimos a cantar al liceo Pallotti, fuimos al liceo de Santa Lucía cuando Diego era profesor allí, fuimos a una iglesia donde le hicieron un homenaje al Coro Maravilla, porque tenemos un residente que es de allí. Fuimos a una escuela de música en el Parque Rodó. Pero, claro, todo esto antes de la pandemia. Hemos estrechado o tejido redes (Gladys).

Todos estos intercambios con otras instituciones permiten construir una identidad grupal con la institución y con los demás generando sentido de pertenencia,

a la vez que cada quien construye su identidad personal en relación con esa institución y el grupo. Intercambios que provienen o se generan a partir de actividades socioeducativas que suceden dentro del establecimiento.

Como hemos demostrado a través de varios relatos, el confinamiento sanitario provocado por la pandemia ha agravado la situación de las personas mayores institucionalizadas, limitándolas en sus salidas, visitas y actividades, comprometiéndolas su salud mental y emocional. La posibilidad de trabajo a través de plataformas virtuales ha sido esencial para mantenerse activos, sentirse útiles y bien consigo mismos, reconstruyendo su lugar dentro del residencial y su rol como integrantes de un conjunto social.

Conclusiones

Si se tiene en cuenta la visión planteada, y se comprende y empatiza con esta población vulnerable, se puede afirmar que es necesario un cambio de conciencia y de consideración con respecto a la figura de la persona adulta mayor institucionalizada desde una perspectiva global e integral, conceptualizando y valorando a estas personas como seres humanos y sujetos de derecho, mientras se comprende la etapa de desarrollo evolutivo en la que se encuentran, sin desmerecer sus significaciones del mundo y saberes construidos. La situación de emergencia sanitaria, como vimos en el recorrido de este texto, ha agudizado la desprotección de estas personas. En este sentido, consideramos necesario tomar iniciativas de forma urgente que contemplen sus intereses y necesidades en este momento particular y siempre, al promover, por ejemplo, actividades socioeducativas que estimulen a las personas mayores institucionalizadas a reconstruir su identidad dentro del establecimiento y participar de forma activa de las decisiones que se tomen respecto a su vida y sus rutinas diarias.

Bibliografía

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kafka, F. (2003 [1915]). *La metamorfosis*. Madrid: Grupo editorial Tomo.
- Muchnik, E. (2006). *Envejecer en el siglo XXI. Historia y perspectivas de la vejez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Eje 4 Mesa 2

Colonialismo intelectual: crítica de la razón académica desde una óptica marxista periférica¹

FRANCO RODRÍGUEZ MIGLIARINI²

Resumen

El presente trabajo discute la realidad presente de la investigación universitaria. A partir de este objeto y a través de un enfoque marxista periférico, llegamos a enunciar las bases de aquello que llamaremos *colonialismo intelectual*, un sistema que articula mundialmente la investigación universitaria para el favorecimiento del gran capital.

Introducción

Este trabajo discute la realidad de la investigación universitaria y el perfil que ella adopta en nuestros días en el marco de una sociedad capitalista globalizada. Reflexiona sobre un objeto de envergadura nada despreciable. Por ese motivo, él mismo deja muchos elementos que, ciertamente, merecerían una discusión más profunda. Al ser así, cabe aquí ceñirnos a la recomendación aristotélica según la cual

... es necesario [...] no buscar la precisión en todo por igual, sino según la materia subyacente en cada caso y solo en la medida en que es apropiado a la investigación. En efecto, un arquitecto y un geómetra buscan de manera diferente el ángulo recto: el uno por cuanto le es útil con vistas a la obra, el otro busca saber qué es o de qué cualidad, pues es un estudioso de la verdad. Pues bien, de esta

1 Dedicado a mis grandes profesores, mentores y grandes amigos Nildo Ouriques y Waldir Rampinelli, en agradecimiento por esta especie de síndrome de Estocolmo intelectual que sus palabras causaron en mí hace ya tanto tiempo; ese canto de sirenas que no hace sino arrojarnos a los rocosos terrenos de la resistencia y la lucha por un mundo más justo.

2 Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

misma forma hay que obrar también en lo demás, a fin de que lo accesorio no resulte más abultado que las actividades (Aristóteles, 2005, 1098a).

Como preludio final de lo que se viene, apenas resta tan solo decir que, así como el título lo adelanta, las siguientes consideraciones son el fruto de una sensibilidad que desde hace ya largo tiempo entiende nuestra realidad a partir del marco teórico y referencial marxista y cuya realidad tercermundista le obliga a analizar el mundo que lo circunda desde una óptica completamente periférica.

La ideología de la globalización del saber

En nuestros días, la dinámica de la investigación universitaria se encuentra alineada de forma perfecta al articulado discurso de trazo nítidamente ideológico de la globalización o, dicho de forma más concreta, al discurso de la globalización del saber. Este se compone de diferentes elementos de los cuales, en el presente trabajo, apenas enunciaré tres:

1) El discurso de la globalización del saber se apoya en el argumento según el cual el conocimiento producido debe necesariamente ser globalizado, disponible para el mayor número de agentes. El principio subyacente es el de que todo aquello que se globaliza, amplía su campo operativo y alcanza a un mayor número de personas, las que, de otra forma, no se verían beneficiadas. De esta suposición parece derivarse automáticamente una tesis de orden normativo que en gran medida rige el trabajo intelectual de la universidad del tercer mundo, a saber, que la producción académica de los investigadores de la universidad *debe* estar orientada a la producción y divulgación internacional del conocimiento. Así, partimos de una fuerte suposición, a saber, que cuanto más globalizamos el conocimiento, más personas serán alcanzadas por él, a la idea normativa de que *debemos* globalizar el conocimiento producido como fruto de nuestro trabajo. En esta lógica, el investigador universitario asume el compromiso laboral e incluso moral de divulgar el fruto de su trabajo al mayor número de personas que le sea posible. Este pasa a formar parte de una lógica que los impele a producir para publicar, pero, en especial, para publicar en las así llamadas revistas académicas internacionales.

2) La segunda tesis (en estrecha relación con la primera) asume que, en el presente, el inglés posee el estatus de *idioma de la ciencia*. El investigador advierte que existe un gran número de profesionales abocados a producir los resultados de sus investigaciones en inglés y, a partir de ese hecho, infiere una idea normativa, según la cual él también *debe* necesariamente publicar en inglés. El motivo de esa inferencia es claro: si todos lo hacen así, entonces debe de ser así.

3) El tercer argumento apunta a las escalas valorativas a partir de las cuales son evaluados y puntuados los trabajos académicos. El mundo de la universidad posee dentro de su estructura diversas instancias en las que el trabajo de los investigadores es valorado y rankeado a partir de lógicas propias. En el presente, es

tradicón consolidada que las publicaciones en revistas académicas del Primer Mundo sean más apreciadas que las publicaciones en revistas locales. Las formas en que se plasma esta diferenciación entre publicaciones internacionales y publicaciones en revistas periféricas de menor renombre son diversas. Dentro de ellas, el sistema brasileño (que tengo la suerte de conocer desde dentro) establece un sistema de *rankings* de las diferentes revistas académicas. El valor de los artículos publicados obedece estrictamente el *ranking* de la revista en la que se publica. Cabe decir que las universidades de países como Argentina y Uruguay poseen sistemas menos perversos de valorar nuestras publicaciones. No obstante, eso no significa que ese tipo de ponderaciones no se haga en estos países. Pese a la gran diversidad de valorar el trabajo intelectual, hoy la regla es que todos estos sistemas evaluativos obedecen, en mayor o menor medida, a la misma lógica de que lo publicado en países del Primer Mundo posee un reconocimiento superior.

Ocaso del intelectualismo y colonialismo académico

Una vez apuntados estos tres pilares de este discurso de trazo nítidamente *ideológico* —en el sentido marxiano más puro de este concepto— sobre la necesidad de globalizar el conocimiento, pasaremos a analizar algunos de los principales problemas que este tipo de *ethos* intelectual acarrea.

1) Investigadores de la periferia producen moléculas de conocimiento que van a parar, a través de las revistas académicas internacionales, a manos del gran capital. Al igual que otros, la universidad es un espacio en el que los diferentes actores que lo integran —o desean integrarlo— compiten por beneficios tales como puestos de trabajo, ascensos, financiación de investigaciones, etc. En el caso de los investigadores, esto hace que su labor esté siempre atravesada por la necesidad de demostrar de forma ininterrumpida: a) sus habilidades profesionales y b) la competencia, pertinencia y utilidad de sus producciones, en el mejor de los casos, ante colegas frente a los cuales se guardan relaciones asimétricas de poder y, en el peor de ellos, para otros funcionarios internos y externos que forman parte de la gran red de relaciones universitarias, caracterizada por poseer una estructura fuertemente burocratizada. ¿Y cómo tiene lugar esta «demostración»? Ofrecer una respuesta satisfactoria a esta pregunta no es una tarea simple. Para ello, me sirvo del sistema utilizado en las universidades brasileñas. Este utiliza la clasificación de las revistas académicas establecido por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ella se conforma de una escala de notas: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C, de las que A1 es la mejor y C la peor.³ De esa forma, la

3 Dicha escala puede ser consultada a través de la Plataforma Sucupira, disponible en <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeneralPeriodicos.jsf>.

asignación de puntos a los artículos académicos, por ejemplo, a la hora de participar de un concurso para el cargo de docente universitario, está directamente asociada a la nota de las revistas en las que estos fueron publicados. En el proceso del concurso, la calidad de los artículos no debe ser siquiera consultada, sino que basta para los efectos de dar puntaje a la producción académica de los docentes saber tan solo la cantidad de artículos que publicaron en los diferentes *rankings* de revistas académicas. A partir de esta realidad, es claro que para —parafraseando a Adam Smith (2004)— «darse bien en el baile», los investigadores son impelidos a proceder de forma estratégica, siempre buscando publicar sus trabajos en revistas bien conceptuadas por el sistema CAPES. Vía de regla, ellas son revistas primermundistas, que han tenido, entre sus mayores méritos, el de cooptar publicaciones de todo el mundo. Para comprobar este fenómeno, basta buscar en la Plataforma Sucupira cuáles son los conceptos de algunas de las revistas internacionales más renombradas:

Cuadro 1.
Clasificación de periódicos internacionales en el cuatrienio de 2013-2016

REVISTA	ISSN	ÁREA	CONCEITO
<i>American Anthropologist</i>	0002-7294	Antropología/Arqueología	A1
<i>Nature</i> (Londres)	0028-0836	Ingeniería I	A1
<i>Kant-Studien</i>	0022-8877	Filosofía	A1
<i>Cambridge Journal of Economics</i>	0309-166X	Economía	A1
<i>Rechtstheorie</i>	0034-1398	Derecho	A1
<i>Analytical Chemistry</i> (Washington)	0003-2700	Ciencias Biológicas I	A1
<i>Allergy</i> (Copenhague)	0105-4538	Medicina I	A1

Fuente: Elaboración propia.

Este fenómeno representa la base de aquello que, en el presente trabajo, llamaré *colonialismo intelectual*.

A partir de lo dicho hasta ahora, podemos ver algunos de los motivos que hacen que investigadores del Tercer Mundo que hacen sus investigaciones en países como Brasil, Uruguay y Argentina acaben publicando sus resultados en revistas de países como Alemania, Estados Unidos y Francia. Simplificando la ecuación, la producción de conocimiento de la investigación universitaria opera, básicamente, en dos escalas: a) producción de moléculas de conocimiento y b) acopio sistemático de dichas moléculas. Para ilustrar este fenómeno, baste el típico caso de la investigación en el área de la botánica y de la capitalización de estas moléculas de saber por las grandes firmas de farmacología del Viejo Mundo:

Un investigador universitario que trabaja con escasos fondos públicos⁴ desarrolla trabajos de campo en la selva amazónica, acompañado de un grupo de posgraduandos que sobreviven con sus pequeñas becas de estudio, también otorgadas por entidades públicas. El objetivo de dicha investigación es estudiar las propiedades medicinales de una planta que solo crece de forma natural en territorio selvático sudamericano, ejemplo, la copaiba.⁵ Tras años de investigación, trabajo de campo, horas de laboratorio, etc., el equipo consigue finalmente publicar un artículo sobre los efectos medicinales de la planta. Este esfuerzo, si bien es aislado, no es único. En otras regiones de la misma selva también trabajan arduamente otros grupos de investigación de otras universidades, que disputan el reconocimiento de ser los primeros en publicar un artículo sobre los atributos medicinales de la copaiba. Cada uno de estos grupos trabajará con mucho esfuerzo para poder publicar los resultados arrojados por sus respectivas investigaciones. En este imaginario —pero no inverosímil escenario— tenemos ahora muchos grupos académicos que cederán a las revistas académicas los principales descubrimientos sobre las propiedades de la copaiba. Del otro lado del cuadro, se encuentran las grandes firmas farmacéuticas y sus grandes grupos de investigación, eminencias del universo de la bioquímica y áreas afines, que mantienen relaciones contractuales con estas grandes firmas. Son los grandes encargados de «acopiar» todas aquellas moléculas de conocimiento producidas en los trabajos de campo del Tercer Mundo con fondos públicos. Ellos recaban toda esta información disponible de las llamadas *revistas académicas internacionales*, y llevan adelante proyectos orientados a la creación de fármacos, que serán patentados y pasarán a ser fuente de lucro para estas grandes firmas. Es así como países como China, Alemania, Japón, Estados Unidos y otros tantos del Primer Mundo ostentan decenas de patentes sobre el uso de la copaiba (Ouriques, 2017).

2) Son minadas las bases de la intelectualidad

Dado que el investigador tiene la necesidad de obrar de forma estratégica para «darse bien en el baile», surge la tendencia de priorizar no la producción del conocimiento, sino apenas su publicación. En ese cuadro, antecedente y consecuente se invierten, y la producción de conocimiento solo se vuelve interesante para el investigador en el caso de que pueda ser publicada. El valor del conocimiento producido pasa a ser instrumento para que el investigador logre su tan deseada publicación. La producción de conocimiento deja de ser un fin para el investigador y se convierte en medio para la consecución de una publicación. El investigador deja de ser un verdadero *intelectual* y se vuelve un mero *académico*.

4 En el caso de Brasil, lo que en años anteriores eran recursos apenas escasos hoy son prácticamente inexistentes, dado que la nueva administración, cuyo discurso de combate contra la universidad es hoy conocido mundialmente, recortó 30 % de la verba para la educación.

5 Aquí me sirvo del mismo ejemplo utilizado por Nildo Ouriques (2017).

Cabe destacar que las escalas valorativas y los criterios de un investigador universitario son, por lo general, diametralmente diferentes a los de un investigador de una compañía privada, llámese esta Boehringer, Bayer, General Electric, IBM, etc. Un investigador privado simplemente perdería su empleo si operase con los mismos principios de globalización del saber. Para entender esto, basta solo pensar en qué sucedería si un funcionario de Coca-Cola publicase la fórmula del famoso refresco. La publicación de una fórmula o similar solo sucede en el universo de la producción privada del conocimiento cuando la empresa en cuestión patenta dicha creación de conocimiento, una vez que la empresa garantiza la consecución de lucro a través del cobro de *royalties*. Como contrapartida, en el mundo de la investigación universitaria el servilismo intelectual en relación con el gran capital es irrestricto.

3) Grandes firmas crean patentes de rendimientos millonarios, sirviéndose del trabajo de los investigadores periféricos, sin que exista un verdadero «intercambio de equivalentes»

En este cuadro de la producción universitaria de conocimiento puede observarse como la tendencia es socializar inversiones y gastos, pero privatizar beneficios. Llama la atención en ese esquema de producción pública de conocimiento molecular y creación privada de patentes el hecho de que no registra un verdadero intercambio de mercaderías, bienes o servicios de valores equivalentes, uno de los grandes pilares del sistema económico en el cual vivimos.⁶ Salvo casos expresos en los que algún departamento en particular de alguna universidad de peso es apadrinado por alguna compañía que posee intereses en el desarrollo de algún proyecto investigativo, lo cierto es que el grueso del desarrollo de la investigación se desarrolla con fondo público o (lo que para el caso es igual) con el dinero de los contribuyentes de la universidad (alumnos). En el caso de la universidad pública, quienes financian las investigaciones son, en gran medida, instituciones públicas. No obstante, pese a todo este esfuerzo de carácter público, el gran beneficiario es el sector privado.⁷

4) Los investigadores periféricos deben publicar en inglés, lo que hace que el conocimiento creado no sea plenamente accesible y asimilable por agentes locales.

Como ya habíamos adelantado, una de las mayores reglas de este gran esquema de producción de saberes y patentes es que los investigadores de la periferia deban publicar el resultado de sus investigaciones en «la lengua de la ciencia», clara condición para que los grandes acopiadores del saber molecular producido en la

6 Para comprender este punto, remito al lector al capítulo 4 de *O Capital. Livro I*, en donde Marx (2013) explica de forma simple y clara cómo la producción de una mercadería determinada —el hilo de algodón— se sucede a través de un largo proceso en el que tienen lugar muchos intercambios de mercaderías de valores equivalentes.

7 Cf. Rampinelli (2017).

periferia puedan hacer su trabajo. Como resultado, ese saber molecular que fluye —siguiendo nuestro ejemplo— desde las profundidades de la selva amazónica hasta un laboratorio en Múnich acaba siendo no accesible para todos aquellos que, de una u otra forma, contribuyeron para la ejecución de la investigación, por lo general, a través del pago de impuestos para la educación. Como solución paliativa, en algunos casos los investigadores divulgan en el medio local resultados parciales de sus trabajos en formatos tales como conferencias, ponencias, publicaciones no académicas, etc. No obstante, a la hora de presentar su trabajo de forma completa, todo va a parar a las manos de un editor del Primer Mundo. El resultado de su investigación es publicado en lengua extranjera y en el exterior, en donde, muchas veces, no es de libre acceso. Dichas publicaciones consiguen contribuir a los grandes almacenes virtuales de la producción académica del mundo universitario, pero no se traducen en beneficios para el país en el que tienen origen.

5) La misma comunidad académica que financia las investigaciones periféricas debe pagar por los derechos de acceso a sus artículos publicados en el exterior

Desde hace ya un largo tiempo, las grandes universidades poseen bases de datos gigantescas, en las que están almacenados millones de artículos académicos, muchos de los cuales son el resultado de esta producción molecular de saberes del Primer Mundo. En la mayoría de los casos, el material contenido es de acceso restringido. Quienes tienen acceso a él son o bien funcionarios (docentes de la casa) o bien alumnos. En ambos casos, la institución hace un uso privado de la base de datos. En el primero, ella los pone al servicio de los funcionarios como *beneficio* por trabajar en la institución; en el segundo, como *beneficio* por poseer una matrícula, que muchas veces es muy costosa. Concluido el vínculo con la institución, el derecho al acceso a la referida base de datos acaba.⁸

Otro de los grandes reservorios de publicaciones académicas son las bases de datos formadas a partir de las grandes revistas académicas. Estos son alimentados, como era de esperarse, con publicaciones de todo el mundo cedidas a estas grandes empresas de cooptación gratuita de trabajos académicos. Pero, una vez más, todo este material es ofrecido para un público internacional de forma no gratuita. La regla es que el acceso a estas bases de datos supone una matrícula cuyo valor no es despreciable. Para quien desea observar este fenómeno basta visitar el link de acceso a la base de datos de la tan prestigiosa revista *Nature*, a partir de la cual podemos pagar una *suscripción individual (for individuals)* —de tan solo USD 199 anuales— o bien una *suscripción por institución (for institutions)* —cuyo valor no es ni siquiera presentado en la página inicial—.⁹

8 Así, por ejemplo, una vez concluido mi pasaje por Humboldt como estudiante visitante, acabó también el privilegio de poder consultar la vasta biblioteca digital de esta universidad.

9 https://www.nature.com/nature/subscribe_gclid=CjwKCAjwqvyFBhB7EiwAER786Yw15qKWq-zpos6mdoXUrXBu3YCUkVDbW7DgPl-oyAUSeSbCdptRoaRoCbXkQAvD_BwE

Existen otras formas a partir de las cuales un lector puede llegar a acceder, por lo menos parcialmente, a los trabajos académicos de los acervos de una *revista internacional*. En algunos casos, la persona puede optar por comprar solo el *paper* al que desea acceder, en otros casos, se le exige el pago de una matrícula. Pero, por lo general, este tipo de negociaciones sucede a nivel institucional. Así, la universidad tal paga una matrícula a la revista o biblioteca tal por el *free access* a su base de datos. Así, la base de datos que es alimentada de forma gratuita por —entre otros— el Tercer Mundo pasa a ser vendida a todo el mundo. Podemos observar entonces cómo es que la universidad-revista, consigue un *paper* de forma gratuita, pero, una vez que un lector (estudiante, profesor) o una institución desea tener acceso a dicho trabajo, la universidad-revista pasa a ceñirse a la lógica capitalista del intercambio de equivalentes. Ese sistema de ventas del conocimiento consigue ser más lucrativo en términos relativos que el tradicional mercado y llega al punto de vender algo por lo que no se pagó.

Consideraciones finales

Los Estados latinoamericanos surgen, sin excepción, de las cenizas del antiguo sistema colonialista de epicentro europeo, un conocido esquema en que los territorios de nuestro continente no eran más que fuentes de materias primas variadas y alimentos que abastecían los mercados del Viejo Continente. En los días presentes, si bien aquel antiguo colonialismo fue superado, América Latina aún guarda relaciones de naturaleza colonial con países del Primer Mundo. Aun así, el discurso dominante niega esta realidad y apunta al hecho de que nuestros países, si bien son «subdesarrollados», están, no obstante, en vías de desarrollo —véase, por ejemplo, la tesis de Fernando Cardoso y Enzo Faletto (1977, pp. 143-147) sobre el subdesarrollo brasileño—. Este discurso apunta claramente a alimentar la concepción de trazo ideológico según la cual nuestros países —y en particular los mayores países del bloque: Brasil, Argentina, Chile— caminan, aunque de forma lenta, en dirección a convertirse en potencias económicas. Siémbrese así la perniciosa esperanza de que, si continuamos en la senda que hoy transitamos, algún día pasaremos a romper nuestras amarras coloniales y disputaremos en el mercado industrial cabeza a cabeza con las mayores economías del mundo. En respuesta a esta fantasía ideológica, la teoría de la dependencia —cuyo mayor representante es Ruy Marini (2000)— no hace sino demostrar la tesis contraria, esto es, que nuestros pueblos no son subdesarrollados o en vías de desarrollo, sino que son pueblos periféricos, dependientes. En otras palabras, dado el cuadro de la economía mundial, los países latinoamericanos son y seguirán siendo tan desarrollados como deben serlo para continuar siendo funcionales a los intereses del gran capital. No vamos caminando hacia el horizonte del desarrollo; somos apenas países que alimentamos mercados internacionales en beneficio del capital extranjero. El

colonialismo muda su piel, se enmascara de desarrollismo, pero sigue igualmente siendo colonialismo.

El referido cuadro defendido por el optimismo desarrollista, perverso por su fuerte trazo ideológico, obtiene en nuestros días su equivalente en el terreno de la producción académica. Investigadores de nuestras latitudes asumen la concepción generalizada de que la universidad camina y debe caminar en pro del desarrollo, hasta volverse universidad de Primer Mundo, y que nosotros debemos alcanzar en nuestra labor como investigadores los estándares de calidad de profesionales norteamericanas, alemanas, francesas, noruegas, etc. Y para eso, dice esta cartilla, debemos empaparnos de primermundismo; depositar nuestro trabajo en los cofres virtuales de este Primer Mundo, demostrando así que nuestro trabajo puede ser tan bueno como el que se hace en el Primer mundo. ¡Colonialismo intelectual!

A partir de las consideraciones enunciadas antes, podemos observar cómo, en gran medida, el trabajo universitario pasa a ser servil en relación con los intereses acumulativistas del gran capital. Desde el trabajo universitario, sea conscientemente o no, tendemos a favorecer que el capital continúe acumulándose cada vez más en pocas manos, en detrimento de los intereses de la comunidad científica a la que pertenecemos. En él, profesionales de todas las universidades entregan el fruto de su trabajo a las grandes compañías de forma gratuita. La universidad financia la investigación y el gran capital cosecha los mayores frutos. En ese esquema, la figura del investigador universitario se reduce a operar como puente entre la inversión universitaria —que en muchos casos es pública— y la acción voraz de las grandes compañías de nuestra economía mundial. Mientras el sistema de producción pública de conocimiento se rige por escalas valorativas de fuerte tenor ideológico —prestigio del investigador, globalización del saber, universalización del conocimiento—, la acción privada de las grandes firmas se rige por el imperativo absoluto del *profit*, el registro de patentes y el cobro de beneficios a ellas asociados. Así, la universidad, que podría ser, entre otras cosas, fuente de herramientas teóricas y movimientos de resistencia para el combate de la acumulación capitalista, se convierte en otra de las tantas piezas de la ya consagrada capitalización privada del trabajo público, en el que se socializan los gastos, pero se privatizan los beneficios. Las relaciones asimétricas que propone y perpetúa el capitalismo contemporáneo son la gran *causa*; el discurso de la globalización del saber es el *medio*; el colonialismo intelectual es el perverso *efecto*. Frente a esta situación, ¿cabe un mínimo de optimismo? No.

Bibliografía

- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Cardoso, F., y Faletto, E. (1977). *Dependência e desenvolvimento na América Latina: Ensaio de Interpretação Sociológica*. Río de Janeiro: Zahar Editores.
- Marini, R. (2000). *Dialética da dependência. Antologia*. Petrópolis: Vozes.
- Marx, K. (2013). *O capital. Livro I*. San Pablo: Boitempo.
- Ouriques, N. (2017). Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. En W. Rampinelli y N. Ouriques (Comps.), *Crítica à razão acadêmica. Volume I* (pp. 73-107). Florianópolis: Insular.
- Rampinelli, W. (2017). A democracia na universidade brasileira: simulacro ou arremedo. En W. Rampinelli y N. Ouriques (Comps), *Crítica à razão acadêmica. Volume I* (pp. 43-72). Florianópolis: Insular.
- Smith, A. (2004). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.

GERARDO GARAY¹

La ponencia aborda un tema actual y muy importante para todos y todas las personas involucradas en la creación de bienes culturales. Si bien presenta datos y ejemplos valiosos para pensar la complejidad de estos asuntos, el tono general del texto y el enfoque que elige debilita las tesis que pretende sostener.

En primer lugar, la generalidad de conceptos como *mundo*, que lo lleva a escoger como objeto de análisis «la realidad presente de la investigación universitaria», o «el mundo de la universidad», son realidades demasiado amplias y difusas.

Por otra parte, el corrimiento del estudio de estas universidades en cada rincón del mundo a enfocarse en las universidades tercermundistas. La visión naif de que las relaciones de poder están delimitadas a la perfección en personas, empresas e instituciones, y el resto de los intelectuales y académicos que en apariencia padecen y sufren esas lógicas sin resistencias, subversiones, reapropiaciones, etc. Quiero decir, el texto refleja una concepción en la que las lógicas de poder son representadas unidireccionalmente y sin fisuras.

Considero además que habría que complejizar mucho más la causalidad entre la necesidad de divulgar el conocimiento —condición necesaria de toda institución universitaria desde sus orígenes— y la expresión concreta de divulgación en revistas y lenguas determinadas.

La retórica escogida, por último —«ocaso del intelectualismo», «colonialismo académico», etc.—, genera la sensación de estar más bien frente a un documento adecuado para generar reacciones en ámbitos diferentes al académico.

¹ Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República. gerardogaray@gmail.com

Relatoría a mesas de apertura y semblanza: porque todo tiene un comienzo

JULIETA AMARO;¹ GIANELA TURNES²

Las II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación son una tentativa de largo aliento donde confluyen trabajos de la más diversa índole e investigadores igual de heterogéneos. Una conferencia de esta magnitud debe tener una figura orientadora acorde, en este caso el homenaje es para José Luis Rebellato y Paulo Freire. Con respecto a la elección de los homenajeados hubo muchas idas y vueltas y una complicación propia de la toma de decisiones que refiere a cómo hilvanar la propuesta. Al tener en cuenta el aniversario 75 del nacimiento de Rebellato, surge una nueva figura, la de Freire, y otro aniversario de natalicio a cien años del 19 de setiembre de 1921. En la hoja de ruta comienza a trazarse un camino hacia una meta, se van tejiendo las voces en un entramado que deviene en un título y en un norte: la relación con el pensamiento crítico. En una primera instancia, escenario ideal, la conmemoración estaba pensada para ser presencial, sin embargo, la pandemia torció la planificación. El panorama cambia y la esperanza se trunca. A pesar de ello, es lo último que se pierde. Se apuesta a una función virtual. Esta herramienta llega para salvar el día. Gracias al arduo trabajo de la puesta en escena, la virtualidad arroja resultados favorables: hay buena concurrencia de oyentes, se logra trascender fronteras para contar con invitados internacionales. Por otro lado, como en todos los primeros intentos, existieron aspectos inesperados y situaciones incómodas.

Las aperturas siempre tienen una carga de nervios adicional de la que sería razonable esperar en una actividad que ya está en curso. Los miedos se agolpan haciéndonos creer que todo puede salir mal. A primera vista podemos notar tres caras conocidas y prometedoras: Ana Frega, Jorge Camors y Helena Modzelewski. Tres rostros que trascienden los rectángulos de la plataforma y dan cuenta de la trayectoria académica que precede este encuentro. La fusión de experiencia y compromiso con la difusión del saber que poseen estas tres figuras advierten aquello

1 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). julieta.amaro13@gmail.com

2 Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. gianela.turnes@gmail.com

que está por acontecer. Por suerte, el comienzo nos dio la posibilidad de escuchar, estar ahí mientras todo se echaba a rodar. Y, durante la mesa de apertura, la voz calma de Helena —quizá, además de calma, con cierta disfonía que traicionaba los nervios probables, aunque no se notaban en su cadencia— narra la historia de la gestación de estas II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación, nos recordaba la tierra firme de todo el trabajo y el pensamiento previo que les daba base, nos contaba por qué habían sido elegidos los pensadores homenajeados en ellas. Pero también incorporaba la pandemia como acontecimiento inesperado y desestructurante al principio, pero productor de nuevos caminos después, al obligarnos a postergar un semestre el encuentro, y al transformar su modalidad a una totalmente virtual. Y esa voz cadenciosa nos hacía notar la importancia del arte en la educación a través de los concursos de cuentos y de fotografía, del desafío de pensar hoy en términos de crisis, resistencias y utopías, de la multiplicidad de actividades, formatos, participantes, ideas contrapuestas y debates que se echaban a andar en estos tres días de encuentro académico. Es notable el momento en que el público comienza a entender la figura de este puzzle y el sentido que los convoca a este espacio, pues las sonrisas se disparan como *flashes* en la pantalla. Helena anima a sentir ese coraje que los ha llevado a sortear todos los obstáculos que se han presentado. Luego de oírla hay una sensación de positividad en el aire. Se palpa la oportunidad frente a la crisis.

La coordinadora de las jornadas nos habló de dificultades y oportunidades, de irrupciones emocionales y debates prospectivos sobre la educación en nuestro país, y de esa sensación de carencia que nos invadía a todos: la falta del abrazo y el mate compartido, y su imprescindible consideración pandémica como oportunidad de aquello que siempre nos espera en el futuro

Continuó luego el profesor Camors, coordinador del instituto, que nunca defrauda en su estilo ordenado y perfectamente estructurado, y que se propuso destacar tres cuestiones. El tinte cambia, Jorge transmite su firmeza y orden al hablar, es diferente a Helena en cuanto al estilo de expresión. Conecta con el público, aquellos que parecen coincidir con su discurso lo acompañan con gestos silenciosos a pesar de no haber intervenciones a micrófono abierto. En primer lugar, la importancia de que estas fueran las segundas jornadas, que continúan un trabajo y un camino trazados, desarrolladas con amplia participación en un contexto mundial complejo, en plena emergencia sanitaria y en un particular entorno educativo en nuestro país, donde se vislumbra un nuevo escenario pospandemia, que Camors describió con las siguientes alertas: suprime el Sistema Nacional de Educación Pública, elimina la participación y pasa a una coordinación centralizada en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), promueve la educación privada, la formación en educación queda concentrada en el MEC, y se descarta la universidad de la educación. En suma: concentración de decisiones en la autoridad política, introducción de tensiones a la posibilidad de participación, atención focalizada solo en la educación formal para niños y adolescentes y restricciones

presupuestales. Lo escucho y pienso en el riesgo de perder tantos pasos adelante que se han dado en la educación en sentido amplio en nuestro país, y me entristezco un poquito. En segundo lugar, el profesor Camors se refirió al triple nombre de estas jornadas del Instituto de Educación (JIE): la idea de *crisis* como algo siempre presente con diversas formas, como acontecimiento dinamizador y provocador, de búsqueda de alternativas superadoras, relativas y necesariamente conducentes a una vida mejor para todos, preferentemente para los sectores vulnerables, de *resistencias* para defender los logros conquistados: resistir los cambios propuestos con fundamentos siempre hacia la mejora de la calidad de vida para todos, y de *utopías* como aspiración a seguir trabajando por la mayor humanización de todos. Como gran desafío hoy para el instituto y la Universidad de la República señaló la importancia de crear un espacio específico en la Universidad para potenciar la educación. Por último, el profesor Camors se detuvo en las figuras de los dos homenajeados y su valor para —a través de su pensamiento— repensar la educación. Citando a Rebellato nos habló de la utopía para avanzar desde una ciencia amoral hacia una ciencia y una tecnología al servicio del crecimiento de los hombres y los intereses de la humanidad, de una democracia viva que garantice justicia y libertad hacia la liberación y participación colectiva, del pasaje de relaciones de dominación a relaciones de diálogo. Y mencionó a Freire y su idea de pensar la educación como tránsito desde la conciencia mágica hacia la conciencia crítica. ¡Cuánta construcción de pensamiento y praxis nos antecede y cuánto hay para hacer con esas ideas para llevarlas a nuestras prácticas de hoy!

Luego tomó la palabra la decana de la facultad que, al agradecer la invitación, recordó su condición como egresada de la Licenciatura en Educación y su reconocimiento a la labor del instituto. Señaló como auspiciosa la alta cantidad de asistentes ya en el comienzo en esta mesa de apertura y el desafío de mantener las actividades de producción de conocimiento en tiempos adversos, como señalaba Helena, tiempos que exigen avances a la ciencia, reflexión crítica, proposición de transformaciones. Además, destacó a las figuras de los homenajeados como pensadores y educadores notables en muchos planos, pero especialmente en su compromiso por el papel transformador de la educación y por la educación popular. Para la decana, estas JIE son una oportunidad para repensar a estos educadores con los aires del presente. Destacó también el abanico de temáticas tratadas en las JIE y el desafío que sentimos, la situación actual de la educación, la reflexión y la discusión de cierre como hito fuerte para invitarnos a participar. Como señal del compromiso del instituto con la educación, recordó que el 12 de marzo de 2020, el día previo al comienzo de la emergencia sanitaria, el instituto había convocado a una actividad de crítica a la Ley de Urgente Consideración en el campo de la educación, con participaciones destacadísimas, con la presencia de docentes y estudiantes de otros ámbitos de la educación. La escucho y siento la piel de gallina al recordar esa sala de actos desbordada, sentados algunos de nosotros en el piso, compartiendo mates y comentando bajito las presentaciones de los disertantes.

Para cerrar, la decana señaló su concordancia con el profesor Camors cuando nos recordaba que los desafíos son muchos en relación con el papel de las universidades en la formación docente, pilar del desarrollo educativo. La Ley General de Educación había plasmado avances a partir del trabajo sostenido durante muchos años para lograr acordar sobre el tema, y la decana señaló que ellos hoy se ven ignorados al enterarnos por la prensa —como sucede cuando no existen espacios de diálogo— que se ha hecho una convocatoria a presentar ofertas para la universidad de educación, afectando y alterando la vocación de contribuir al desarrollo de la educación. Al celebrar la realización de las JIE, la decana destacó lo mucho que hay por aportar para lograr la educación que queremos y con la que estamos comprometidos.

La ruta va llegando a destino, ¿por qué semblanza? La bienvenida a la mesa y la apertura a la temática han aglomerado a más de cien espectadores que desean expectantes arrojar al meollo del asunto. Una semblanza es la descripción física o moral de una figura célebre donde en general se adjunta una pequeña biografía. Los presentes toman apuntes de estos detalles, otros toman mate y parece que las costumbres permean la crisis, se comienza a mentar el pavor de Helena de perder las pequeñeces cotidianas. El chat se disfraza de pasillo y obra a favor de esas triviales charlas.

Escucho las tres alocuciones y me pregunto cómo es posible que ellas me provoquen una extraña mixtura que conjuga entusiasmo, preocupación, emoción, sentimientos de pérdida y a la vez fuerza para enfrentar los retrocesos y las expropiaciones colocados en el horizonte cercano, aquí nomás. No hay vuelta: encontrarnos a pensar es tan necesario como el pan.

Y cumplida la apertura formal, llegó la hora a la Mesa de Semblanza. Teníamos muchas expectativas con esta pincelada de la vida de Rebellato. Begoña, moderadora de la mesa anterior, dio la palabra a Verónica Habiaga, que con su cálida voz de profesora nos introdujo en el porqué y el cómo de la idea de esta mesa: la idea de recuperar el aporte de Rebellato al campo pedagógico, de hacer un esbozo geográfico de su persona, de su vida cotidiana, de su personalidad, desde relatos mínimos; cómo recordarlo, por qué recordarlo, en estos tiempos en los que la esperanza se nos hace difícil. La virtualidad hace de las suyas cuando habla Verónica, se le escucha un poco bajo y llueven los comentarios del tipo «subí el volumen», «se te corta», «¿ahora se me escucha?» «más o menos» hecho señas con las manos. Los percances resultan tremendamente divertidos, se entrelaza lo llano del infortunio, los recuerdos que subyacen a la semblanza, la memoria, las emociones, los amigos. Hablar muteado resulta cómico porque a todos nos ha pasado, un descuido, una cara de afuera que se cuela en la pantalla, una charla familiar que irrumpe sin querer. Gracias a esta herramienta se puede estar en dos lugares al mismo tiempo. Se nos presenta un mundo compartido. Intercalado. Verónica nos contó que, en una entrevista a Teresa María, amiga de Rebellato, surgió su idea de la esperanza: ella tiene sentido si aprendemos a estar juntos. Y

desde esa esperanza la presentadora nos condujo por ese sendero de recuperación de los trazos de las vivencias y el trabajo académico del homenajeado, a través del testimonio de quienes compartieron su vida y a quienes en las JIE hemos tenido el privilegio de escuchar mientras nos cuentan alguna historia mínima de su acción y de su pensamiento, algo a la vez pequeño y enorme que nos permita conocerlo más de cerca.

Empezó la semblanza Francisco Macedo, compañero de actividad sindical de Rebellato, que trajo recuerdos de juventud, cuando compartía apartamento con él, a través de pinceladas de los años en las compras de yerba que hacían juntos en Manzanares o en las facturas de OSE que recibían en tarjetas perforadas de cartón. Imágenes que pintan sintéticamente un tiempo pasado de sus juventudes. Macedo destacó, por sobre todo, la humildad y calidez de Rebellato y la relevancia que daba —en su rol de dirigente sindical— a que se compartiera la información con total transparencia, sin «influencias arteras».

La primera semblanza es tan humana que da risa y ternura al mismo tiempo. «José Luis *Pepe* Rebellato era un lindísimo tipo.» Francisco, el orador, conquista al público, pasa de ser un desconocido para muchos a alguien de confianza en tres líneas, casi que un amigo. Luego tomó la palabra la maestra directora Sonia Viera, que trabajó en el programa Aprendizaje y Extensión (APEX) en el Cerro con Rebellato. Sonia, quien «por suerte» tiene un ayudante que acondiciona y posibilita su participación, siente responsabilidad al asumir la palabra. Un entendimiento tácito se teje a través de la araña web. Hay una sincronía, un lazo sutil entre los exponentes de la semblanza, como si compartieran un secreto y fueran compinches de la fortuna de haber coincidido con Rebellato, lo que se traduce en la sonrisa que Francisco le dedica a Sonia con intimidad y en la emoción que siente y expresa Pilar. La vida cotidiana sigue ahí e interviene, suenan celulares, «pará, pará, pará un poquito». Sonia destaca el primer elemento que le llamó la atención de su personalidad: su minuciosidad en el registro de las actividades que desarrollaban. Además, resaltó su profunda humanidad y su capacidad para transmitir serenidad. Para Rebellato era necesario enfrentar siempre la cultura autoritaria, porque la autoridad debía ser depositada en la ciudadanía, en su participación y en particular la de los sectores populares y sus organizaciones. Él se había dado cuenta de lo fundamental que resultaba la construcción del poder local como espacio privilegiado de educación, como, por ejemplo, con los presupuestos participativos, que implicaban la socialización de la política articulada con la distribución de los recursos, en contra del paternalismo nocivo tanto para la autonomía de las personas como para las organizaciones sociales. La maestra Sonia nos cuenta la experiencia de Rebellato ofreciendo talleres con maestros de la Escuela n.º 95 con una impronta muy llamativa, que todo lo registraba; y que luego le costara a Sonia un reclamo de Rebellato, por haberlo enviado a dar talleres a maestros «que ya sabían hacer talleres». El programa APEX tenía un equipo barrial operativo interdisciplinario en el Cerro. Rebellato era asistente en uno de

esos equipos. Enseñaba humildad, a creer y respetar al otro, con dignidad, esperanza, compromiso en la construcción de una sociedad entre todos que asegurara una vida digna.

Siguió la semblanza de la profesora Pilar Ubilla, que empezó reconociendo que él «le abrió la cabeza», y que ella que provenía, como muchos, de una concepción educativa no solo bancaria, sino también segmentada, Rebellato les hacía entender que el saber popular y el saber académico eran interesantes cuando lograba interactuar. Lo conoció cuando él empezó a trabajar como docente: al tener el certificado de fe democrática nivel C le estaba vedado dar clases en ningún colegio, pero logró entrar a dictar Filosofía de liceo sin que su nombre figurara en el registro, con el nombre de un compañero. Él estaba feliz. Duró hasta que llegó una inspección, y se terminó. Entonces una asistente social que había sido discípula de Paulo Freire lo llevó al Centro de Investigación y Desarrollo Cultural, institución creada por el Dr. Sarthou que dio la posibilidad de trabajar a varias personas que la dictadura había excluido. Rebellato entró a trabajar allí como asesor para ayudarlos a profundizar en su trabajo con los sectores populares. El primer recuerdo de la profesora Ubilla se traslada a las cooperativas de vivienda por ayuda mutua en la época del plebiscito de Fucvam. Ubilla era feminista y Rebellato no. Ella cree que en esa tensión ideológica lograron descubrir la importancia del cuerpo en la educación, hoy ya se tiene claro que la autonomía empieza por el cuerpo. Ubilla nos cuenta que elige traer este tema porque él nunca fue dogmático, tenía la capacidad de incorporar lo diferente y aceptarlo, pero no era fácil, tenía una formación religiosa muy estricta, la liberación de su cuerpo no fue fácil. Nos cuenta también que la vida de Rebellato fue difícil en lo económico, también en lo académico, con discusiones teóricas fuertes, con una altura y un respeto enormes, pero discusiones fuertes. Luego del plebiscito empezaron con los talleres sindicales, con mayor libertad de acción. Trabajaban con dramatizaciones de los episodios terribles que se habían vivido en la dictadura. También trabajaban en la campaña para el voto verde viajando al interior del país. Ubilla recuerda que casi por primera vez la educación popular tuvo un lugar en esa propuesta. También dedicó un espacio a la experiencia de sus viajes a Nicaragua durante la revolución sandinista. Ella intentó destacar la fantástica capacidad intelectual de Rebellato; no solo dominaba a los autores reconocidos de la izquierda, sino que también seguía críticamente a los autores que llegaban como novedades. Se los presentaba y provocaba tal efecto en el grupo que luego era inevitable ir a la fuente y leerlos. Para Ubilla, Rebellato fue una persona removedora, de esas que no pasan sin tocarte, te obligan a reformularte. Luego nos contó acerca del desarrollo de la Maestría en Educación Popular, que ambos creyeron necesario crear porque a nivel universitario no encontraban un lugar. Ella cree que podría haber existido un prejuicio por su raíz cristiana, que estaba, pero también tenía una impronta de izquierda unida a esa espiritualidad. Y señaló que esta espiritualidad no le cae bien a todo el mundo. Pero para ellos era importante, tenía que ver con entender que no solo somos cuerpo, que hay

sentimientos que es necesario tocar para producir transformaciones de fondo en los colectivos. Fue un militante político activo. Ubilla recordó su trabajo en el consejo vecinal de La Teja, allí con una participación más partidaria, trabajando la territorialidad y la autonomía, el poder popular. Nos cuenta que fue allí donde desarrolló el término *democracia radical*, cuestionando la democracia representativa y, en cambio, promoviendo otra en la que el pueblo fuera el protagonista. Por último, lamentó que su muerte llegó en el momento de mayor producción intelectual, con un lugar en la Universidad y desarrollando líneas de investigación y praxis. Al turno de Andrea Díaz, que no puede compartir pantalla y cuando lo logra no se ve a su gusto —«en grande»—, habla del Rebe. Así le decían ellos. A través de su testimonio los percances virtuales quedan en el olvido, lo difícil de ampliar la pantalla, el doble clic que no sirve. De pronto, un estruendo interrumpe a Andrea, un ruido de afuera, un micrófono abierto fuera de lugar que sorprende a todos y causa impacto. Con las reflexiones de la profesora Díaz supimos que lo recordó como un católico disidente, de la teología de la liberación, propulsor de una ética secularizada: en el compromiso con el oprimido, con el pueblo, con los vulnerables. Además, destacó su formación filosófica muy rigurosa vinculada a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, el marxismo y la ética de la liberación, y la pedagogía crítica de Freire. Pero esa solidez de los clásicos no lo distanciaba de su comarca: también reconocía el aporte de la filosofía latinoamericana e intentaba aplicar la filosofía a la realidad a través de la educación. En el momento en que Rebellato fue docente del instituto, en los años noventa, dominaba allí una filosofía analítica. La profesora Díaz repasó los aspectos que ella entiende definen su figura. Él era un filósofo práctico, interdisciplinario, popular, que permitió el diálogo entre norte y sur, valoraba los aportes de la filosofía europea sin desconocer los del pensamiento latinoamericano, un filósofo radical, de fortísimo compromiso entre teoría y práctica. Por eso estos testimonios son tan importantes para entender la clase de intelectual que era. La unión entre filosofía y educación. Pensamiento ético y político. La filosofía es para él una forma de vida, no solo una cuestión académica, es un proyecto ético político de transformación de la realidad social. Muchas veces hay una distancia entre la palabra y la vida. Muchas veces se enojaba con el discurso de la izquierda por eso que no condecía con la práctica ética y política que se debía esperar de ese discurso. La interdisciplina se concebía en el diálogo con las diferentes disciplinas. Muy humilde y con una formación muy rigurosa, siempre articulando. Sensibilidad y apertura: aprende con la gente, con el pueblo, en una cuestión de ida y vuelta. Para Díaz él fue nuestro Freire, a la uruguaya. Sus ideas sobre el diálogo norte/sur, su crítica al neoliberalismo nos llevaron a través de las fotografías de los años noventa que compartió la profesora. Allí estaban los teóricos del norte Franz Hinkelammert y Karl-Otto Apel. Rebellato criticó la ética comunicativa de Jürgen Habermas señalando que no estamos en igualdad de condiciones para asegurar esa comunicación: hay oprimidos por fuera del sistema. Con la pregunta acerca de lo que diría Rebellato si viviera hoy, Díaz lo caracterizó

como un mensajero de la esperanza, tal como él mismo había definido a Freire. Los dos, educadores de la esperanza y no de la resignación. Luego Teresa María Urbina se presentó brevemente llamando a su amigo «el Rebe», agradeció y dio paso a Helena para que leyera su cuento «Estado de gracia», quien señaló el honor que sentía por leer el cuento y nos llevó de viaje a través de la escritura de la amiga del homenajeado. El encuentro lo terminamos como Vero en el último cuadradito que queda en grande, emocionados y felices, con una sonrisa pintada de oreja a oreja. Y ese viaje entre pasado y presente, entre ideas y praxis, entre academia y territorio nos dejó de nuevo, al final, en un 2021 ahora un poco más enriquecido con esos recuerdos fresquitos.

Estado de gracia

TERESA MARÍA URBINA

Atendí la llamada y al principio no comprendí el sentido de aquella frase abrupta:

—Rebe se nos fue.

Creí que, literalmente, se había ido, marchado del país, emigrado; no podía precisarlo. Pero, casi al momento, el significado que encerraban aquellas palabras se me mostró desnudo, indeleble. Algunas cosas son demasiado terribles como para captarlas de inmediato.

—¿Cuándo? —balbuceé.

—Hace tres días —dijo.

—¿Por qué no me avisaste? —me sentí indignada, traicionada.

Del otro lado se hizo un silencio pesado. Podía escuchar su respiración.

—A mí también me cuesta —dijo al fin.

Lo sabía. Él también había amado al Rebe. No merecía mi furia; nunca la había merecido.

Cuando colgué el teléfono, me inundó una sensación de pérdida total y tuve que recostarme contra la pared. Había sido golpeada, y todo lo que había querido decir antes de colgar era que lo sentía. Que lo sentía tanto.

Qué lejos estaba el barrio Murguía, qué apartado estaba de todo, qué costoso era llegar. Ibas por la carretera subiendo la cuesta bajo el sol que se clavaba en la cabeza y los hombros y, a mano izquierda, donde estaba la anacahuita, un sauce

más a la derecha y el desarmadero, continuando un poco más por el camino polvoriento, estaban las casas de bloc separadas unas de otras, los ranchos oscuros y las canillas comunitarias con barro alrededor, una cada cuatro cuadras. ¿Por qué lo escogimos, por qué lo escogió Rebe? Seguramente alguien se lo sugirió, un muchacho o una muchacha lo dejó deslizar: «Allá hay un barrio lejano. No llegan nunca a hacer el liceo». O tal vez lo descubrió él mismo en sus caminatas larguísimas, con su enorme camisa blanca que se embolsaba al viento y sus vaqueros también enormes, esa ropa que parecía de otro, pero que era de él, cuando era robusto y había ido a Roma; lo cierto es que cuando llegó aquí, toda esa vestimenta tenía tres o cuatro talles más. Pero su sonrisa no; su sonrisa le llenaba todo el rostro flaco y también su mirada detrás de aquellos lentes de miope. Su mirada relucía como su sonrisa y abarcaba el rostro, pero también a nosotros y nos envolvía a todos; nos abrazaba y nos desafiaba.

Se aprendió en poco tiempo los nombres de todos en el barrio; los nombres de los grandes y de los chicos, de los perros y de los gatos ariscos. Sabía las edades, los sueños, los desamores, la labor y la sinlabor de cada uno. Un día le dije: «Te pasás las noches repitiéndolos de memoria, vos». Y se rió a carcajadas. Cuando se reía así, espantaba a las gallinas que andaban sueltas por los patios y todos terminaban riéndose con él. Otro día, pensando en lo que hacíamos —las reuniones en los patios de tierra apisonada, sentados algunos en el suelo, otros en troncos o en sillas maltrechas hablando de conseguir con OSE, al menos, más canillas que hicieran más fácil el acarreo— opiné que era algo que terminaba para nosotros cuando retornábamos a nuestras casas, a nuestra cena segura, a nuestras camas limpias. Sentados en el pasto desde lejos veíamos el pueblo hundirse y encenderse con la luz del atardecer. Rebe se quedó mirándome un rato, en silencio. Nada más. Mirándome. «No pierdas de vista la esperanza», me dijo después, cuando ya bajábamos, desordenadamente por la ruta. «Nunca pierdas de vista la esperanza», repitió.

Una tarde llegué al barrio más temprano y me encontré con la noticia de que el Rebe se había ido a Aceguá con Juan, un vecino que era quilero. Se había ido con él, los dos en bicicleta. Juan se ganaba la vida contrabandeando. Traía comestibles que revendía en algunos almacenes, y algo para la casa. De vez en cuando, conseguía algún trabajo de albañil, a veces de pintor, pero su trabajo más frecuente era ir a la frontera. Significaba atravesar las serranías y los campos inhóspitos apretando alambrados, para que la Volanta, que era la Aduana móvil, no los detectara, y si aparecía, tirarse a tierra detrás de algún arbusto o en algún pozo. Me asusté: no sabía ni siquiera que el Rebe supiera andar en bicicleta, pero de cualquier manera aquellos viajes de tantos quilómetros solamente los hacían los baqueanos. No Rebe; no ninguno de nosotros.

Y sin embargo lo hizo. Lo debí haber entendido entonces: el trabajo de Juan nos dignificaba a todos. No por el trabajo en sí: por Juan. Y por todos los vecinos de aquel barrio, porque habían empezado a saber quiénes eran y por qué.

A menudo me he preguntado a causa de qué misteriosa razón Rebe fue desde el principio uno de los nuestros. No lo parecía: era. Soñar juntos era sentarnos en el pasto, reír, dejar que las palabras fueran y vinieran y volvieran a ser. Soñar juntos era más que soñar con una utopía, era construir un mundo nuevo. Rebe era eso, era aquel perfil de lentes mojados por la llovizna un amanecer en la carrocería de un camión que nos llevaba a Río Branco, era el viaje en bicicleta a Aceguá, era sus manos de dedos largos, era sus silencios de tanto en tanto entre las sierras grises y amarillas de sol y el polvoriento camino al barrio. Era todo eso, junto a nosotros, junto a la vida. Una mirada atenta para saber que allí delante había otro que tenía un nombre, y que sufría o se alegraba. Era eso, pero también algo más, algo parecido a lo que imagino que es, o debe ser, la gracia. Una luz especial que ayudaba a ver lo que a veces estaba en la sombra. Un soplo de aire. Una voz que te conocía. Y el saber, sin el menor asomo de duda, que esa gracia, tenerla o perderla, dependía de nosotros porque había que construirla.

Tuvieron que pasar muchos años para que empezara a entender que el amor era también aquello, y me sucedió cuando volví al barrio, ahora tan distinto y ajeno. Casas diferentes, muros en lugar de espacios sin límites. Ya no estaba la anacahuita; tampoco encontré el desarmadero. Me perdí entre calles buscando el sauce, un patio que me fuera familiar, un rostro, extranjera en un lugar al que ya no pertenecía y tal vez no había pertenecido nunca. Triste, decepcionada.

Pero fui descubriendo talleres, uno aquí, otro allá. Algunos almacenes pequeños, niños corriendo, perros, más árboles, ropas colgadas en otros patios y sacudidas por el viento. Después de encenderse algunas luces, volví carretera abajo, y me crucé con gentes que ya no conocí ni me conocían, muchachos y muchachas que volvían del liceo con sus uniformes y mochilas a la espalda, algunas parejas, personas que quizá nunca habían escuchado el nombre de mi amigo. Y me di cuenta de que también ellos eran como yo, como yo había sido parte de los otros y de mis compañeros y de nuestras sombras que quedaban riéndose y hablando en aquel campo que ahora era una plazoleta. Y que todo, absolutamente todo, seguía siendo posible.

La mañana del segundo día

Como primera actividad de la mañana del segundo día de las jornadas se desarrolló el taller Diálogo Pedagógico: Rebellato, Freire, Benedetti, a cargo de Marina Cultelli y Nahir Silveira Roldán.

Continuaron las actividades con la presentación de la mesa 2 del eje 6. *Extensión, Educación y Sociedad*, coordinado y comentado por Marina Camejo y Paola Dogliotti. Las ponencias presentadas estuvieron a cargo de María Cecilia Carriquiry con «La experiencia constructora del saber. Territorios específicos de la educación física y la educación artística en el campo de la extensión universitaria»; luego presentaron María Darrigol, Paola Dogliotti, Paula Malán, Juan Muiño, Gabriela Rodríguez, Giannina Silva y Felipe Torres «La producción de conocimiento en torno a la relación cuerpo, saber y enseñanza. Consideraciones a partir de una experiencia de extensión»; Jorge Rettich expuso «Participación y conocimiento en Paulo Freire. Elementos para pensar la extensión universitaria» y finalmente presentaron Anabela Paleso, Carina Cassanello y Valeria Cavalli la ponencia «Reflexiones teórico-metodológicas en torno a la experiencia del Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio».

Al mismo tiempo se presentaron las ponencias de la mesa 4 del eje 1. *Sujetos en la educación*, coordinado por Eloisa Bordoli, Ana María Fernández y Marcelo Morales con los comentarios de Stefanía Conde. Fabricio Andriolo presentó la ponencia «Un estudio de caso sobre cómo es concebido el sujeto de la educación desde el discurso docente, en una escuela Aprender) ubicada en la zona metropolitana de Montevideo», Pía Batista expuso «El trabajo de los profesores. Análisis de acumulaciones de sueldo de profesores de secundaria (1932-1935)», luego Victoria Díaz, Juan Pablo García, María Fernanda Settimano y Felipe Stevenazzi presentaron «Una experimentación pedagógica escolar que altera y “mueve” la concepción de sujeto en la educación». Mauricio Fuentes Simonini, Leticia Gómez Guerrero, Cecilia Pereda Bartesaghi y Natalia Porcelli Llano nos brindaron la ponencia «Intervenciones comunitarias en la educación formal. Una aproximación a los actores y sus representaciones en contextos de vulnerabilidad social», y finalmente Sandra Tejera, Zoraya Orsi y Gabriela Machín presentaron «El papel de las miradas en la construcción del educador».

En ese tramo de la mañana Andrea Díaz y Gustavo Remedi presentaron el libro de Helena Modzelewski *Lectores ecuanímes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*.

Eje 6 Mesa 2

Participación y conocimiento en Paulo Freire: elementos para pensar la extensión universitaria¹

JORGE RETTICH MARTÍNEZ²

Resumen

En el presente trabajo partiremos de tomar el texto ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural, escrito por Paulo Freire en 1969, y analizaremos, a partir de la teoría del signo de Ferdinand de Saussure (1955), una relación entre conocimiento y lenguaje al menos problemática para pensar las posibilidades del diálogo y la comunicación, observándose una ambivalencia propia de una búsqueda teórica y las contradicciones que se establecen cuando está condicionada por necesidades ideológicas.

Un aspecto importante que se abre en el texto es la relación entre teoría y práctica, fundada sobre la noción de que no existe práctica que no conlleve teoría y viceversa; lo analizaremos a partir de las proposiciones de Louis Althusser (2015) sobre los fundamentos que permiten pensar dicha relación a partir de la no correspondencia entre el signo, el significante y la cosa nombrada.

Estableciendo una crítica que nos permita pensar con Freire y más allá de él, nos abocaremos a establecer algunas proposiciones que permitan desarrollar un fundamento posible, desde el orden del conocimiento y el saber, para pensar la posibilidad de la participación y de este modo preguntarnos: ¿por qué el conocimiento es central en ella?

Palabras clave: Teoría y práctica; Participación; Lenguaje.

1 Esta presentación se apoya en el trabajo que viene desarrollando el grupo de investigación conformado en el marco del Proyecto I+D «La relación cuerpo y comunidad en el estudio de las políticas públicas de trabajo y fortalecimiento de la participación comunitaria, en ocasión de la educación del cuerpo». Esto en el marco del Grupo de Investigación: Cuerpo, Educación y Enseñanza, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar).

2 ISEF, Udelar. jrettich@gmail.com

La separación entre hombre y naturaleza

Para el desarrollo de este trabajo, partiremos de presentar algunas bases teóricas que entendemos están presentes en el texto *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, escrito por Paulo Freire en 1969. Para esto tomaremos algunos de sus pasajes y los someteremos a un análisis a partir de otros autores, a fin de poder encontrar en Freire ciertas posiciones que en algún sentido pueden hasta reconducir una mirada que a veces resulta ingenua y romántica respecto a los postulados del pedagogo brasileño.

En primer término, Freire plantea que el hombre es el único animal que, determinado por el logos, el razonamiento, abre una distancia con el mundo que lo rodea. Es capaz de admirar las cosas, estableciendo una distancia, una objetivación que le permite pensar, desarrollar un logos. Dice Freire (1987):

... la posición normal del hombre en el mundo, como ser de acción y de reflexión, es la de «admirador» del mundo. Como un ser de actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí, y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo, para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. «Ad-mirar» la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión [...] la superación tanto de la percepción mágica de la realidad como de la superación de la «doxa» por el «logos» de la realidad (pp. 33-35).

Esta superación de la doxa por el logos es lo que determina del hombre su ser político. Es en el desprendimiento de la naturaleza por medio del pensamiento que el hombre establece diferencias y decide. Dice Freire: «Desprendiéndose de su contorno, se transforma en un ser, no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de decisión» (1987, pp. 41-42). Sin lugar a dudas que el tema de la decisión implica la política y por lo tanto la participación:

El término *decisión* proviene de *decidir*, que, por su lado, se origina en el latín *decidere: cortar*. En el texto, corresponde a su etimología, y el término *decisión* significa el corte que el hombre realiza, al separarse del mundo natural, continuando, con todo, en el mundo. Esta implícita en la *decisión* el acto de «admirar» el mundo (Freire, 1987, p. 42).

Podríamos asimilar ese mundo al que plantea Hannah Arendt (2013), que como tal se diferencia de la Tierra, mientras los animales comparten la Tierra el hombre habita el mundo.

Pero esta visión del hombre ya está en Aristóteles, que plantea que es el hombre quien tiene la capacidad para la contemplación, y, en este sentido, la posibilidad de la política. Esta posibilidad, y diferencia con el animal, está dada en que el hombre, además de voz como el resto de los animales, tiene palabra. Dice Aristóteles (2005): «La razón por la cual el hombre es un animal político, más que la abeja y que cualquier animal gregario, es evidente. [...] El hombre, por cierto, es el único animal que posee palabra» (p. 57).

Esta relación con la palabra, que establece una diferencia con el animal, es lo que determina que el hombre ante todo es un ser hablante, y, como dice Jean-Claude Milner (2013): «... allí donde existe, la política es asunto de seres hablantes» (p. 12). Por lo tanto, la política y el hombre en esta se determina por la palabra, o sea, por su inscripción en el lenguaje, sobre lo cual Freire (1987) plantea:

Comencemos por afirmar que solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis. Un ser de relaciones en un mundo de relaciones. Su presencia en tal mundo, presencia que es un estar con, comprende un permanente enfrentamiento con él (p. 41).

Como vemos, indiscutiblemente para el pedagogo brasileño, lo propio del hombre es que todo pensamiento es indisoluble con el lenguaje, actividad que lo separa de la naturaleza y le otorga la posibilidad de alcanzar un logos. Junto a este fundamento de inicio, sobre el que podemos decir se para la constitución de la cultura y la posibilidad de la educación, se abre otro que, como veremos, tiene una misma base en la implicancia del lenguaje. Este es el concerniente a la relación entre teoría y práctica.

La relación teoría y práctica en el marco del lenguaje

Si bien la dicotomía entre estas dos esferas de la dimensión humana es lo más clásico en el pensamiento, especialmente quizás en la modernidad, poder pensar una y otra no como elementos que por oposición se sintetizan en otra cosa, sino como la misma cosa en una relación imbricada parece ser un desafío que Freire propone al pensamiento en educación;

Cualquiera que sea el nivel en que se da la acción del hombre sobre el mundo, esta acción comprende una teoría [...], se impone que tengamos una clara y lúcida comprensión de nuestra acción, que envuelve una teoría, lo sepamos o no. Se impone que, en lugar de la simple «doxa», en torno de la acción que desarrollamos, alcancemos el «logos» de nuestra acción» [...]. Al hacerlo, lo que antes, tal vez, no concibiéramos como teoría de nuestra acción se nos revela como tal. Y, si la teoría y la práctica son algo indicotomizable, la reflexión, sobre la acción, acentúa la teoría, sin la cual la acción (o la práctica) no es verdadera (1987, pp. 42-43).

Intentemos encontrar en el fondo de esto, la posición teórica que lo fundamenta. Una clave es retomar lo escrito por Louis Althusser. El filósofo francés va a plantear, a partir de la teoría de la arbitrariedad del signo del lingüista suizo Ferdinand de Saussure, que la abstracción está determinada por el funcionamiento del lenguaje. «La inmensa mayoría de las palabras son pues totalmente arbitrarias respecto de las cosas que designan. Esto quiere decir que no hay ninguna

relación natural, material, entre el ruido de las palabras y el sentido de las palabras» (Althusser, 2015, p. 70). ¿A qué se refiere con esto? Si bien es imposible resumirlo aquí, dirá De Saussure: «Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica» (1955, p. 128). Esta imagen acústica es lo que designa como significante y el concepto como significado. Es el signo la unión de estos dos anteriores, donde se establece un lazo arbitrario, ya que entre la palabra, por ejemplo el significante árbol, y el concepto de árbol no hay unión natural, ya que si lo nombráramos en inglés, *tree*, el concepto o significado no habría variado, por más que sí el significante de *árbol* a *tree*. De igual modo, podría nombrar una cosa concreta, leñosa con hojas, como árbol, y luego con el mismo significante otra cosa leñosa que está a su lado en un bosque, por tanto una cosa no tiene una unión natural con su nombre. Solo en el signo, que es la unidad de estos elementos, estas cosas toman sentido positivo. Por eso: «El lazo que une el significante al significado es arbitrario» (De Saussure, 1955, p. 130). ¿Pero a qué nos lleva todo esto?

Así como Althusser plantea que la teoría no deja de ser una práctica, el lenguaje tampoco. Es una práctica de abstracción, contemplativa, de la que solo podemos dar cuenta por medio del lenguaje mismo. O sea, en el lenguaje, práctica y teoría no solo no las podríamos dicotomizar, sino que se componen mutuamente. Ahora bien, si, como decía Freire, sea cual sea la práctica, esta implica una teoría, es porque toda práctica, en tanto tal, o sea, en tanto pertenece al mundo del hombre, del animal que nombra, se separa de toda naturaleza al ordenarse en una teoría, al ser puesta aquella acción o cosa concreta en signos, al ser abstraída. Dice Althusser (2015):

El idealismo es el que separa radicalmente la práctica de la teoría y eleva en general la teoría al poder, por encima de la práctica. En realidad, hay teoría (saber) en toda práctica, como hay práctica en toda teoría (todo saber resulta de un trabajo). El par teoría-práctica designa no dos objetos distintos, sino una relación variable entre dos términos inseparables: la unidad de la práctica y la teoría (p. 84).

De este modo, sería contradictorio determinar que haya alguna práctica ausente de saber, pero eso no significa que el saber que la constituye sea conocido, o sea, conocimiento para aquellos y aquellas que se involucran en ella. De ahí la necesidad de establecer para Freire: «Cuando alguien más se aproxima, por medio de la acción y de la reflexión, a la “razón”, al “logos” de la realidad, objetiva y desafiante, tanto más, al adentrar en ella, alcanzará su “desvelamiento”» (1987, p. 36). Es ahí que podemos inscribir las bases para pensar en la educación. Este gesto del pedagogo, así como su referencia necesaria al análisis lingüístico de referencia científica determinado por De Saussure, a quien se le atribuye el giro lingüístico del siglo XX, son referencias más que claras para entender y establecer las relaciones antes expuestas.

Pero, siguiendo con otras bases teóricas instaladas en el centro del pensamiento vertido en este libro que estamos analizando, diremos que, para enmarcar mínimamente a qué se refiere con diálogo, veremos que es en la cuestión del lenguaje que Freire (1987) continua su recorrido:

Si la producción agrícola se diese en el dominio de las cosas entre sí, y no en el dominio de los hombres frente al mundo, no habría que hablar de diálogo. Y no habría que hablar, precisamente, porque las cosas entran en el tiempo a través de los hombres, reciben de ellos un significado-significante. Las cosas no se comunican, no cuentan su historia (p. 55).

Así, es imperiosa para toda referencia al diálogo entre actores que la Universidad se proponga, especialmente en extensión universitaria, pensar sobre cuáles son las condiciones de posibilidad para que algo como el diálogo se efectúe. Para esto, es necesario abstraernos de la situación concreta de un individuo y sus condiciones de vida, para poder pensar sobre esto y poder, desde allí, volver a reflexionar sobre los fenómenos concretos que nos encontramos en cada intervención barrial.

En este punto abrimos una ruta de divergencia con Freire, no en lo central, que todo acto educativo implica diálogo, sino en que el diálogo sea solo considerado en el orden, digamos así, de la comunicación positiva, o sea, de la transparencia de la transmisión intersubjetiva: «La intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico» (Freire, 1987, p. 73).

En este sentido, entendemos que, si el pedagogo hubiese recorrido de forma más radical o profunda el giro propuesto por De Saussure, así como los efectos recogidos de este por el pensamiento de Jacques Lacan, Althusser, entre otros, podrían establecerse algunas precisiones respecto al diálogo que aquí, someramente, intentaremos establecer, aunque no por la misma vía que los autores antes nombrados.

Si bien diálogo —*dialogus*— implica conversación, y la *conversatio*, -ōnis «uso frecuente de algo || comercio, trato» (Mir, 1992, p. 112), el diálogo al que apela Freire es el que se establece entre partes para una comunicación. De hecho, él propone cambiar la idea de extensión por la de comunicación, a partir de las nociones que a una y otra palabra se asocian: «Como educador, se rehusa a la “domesticación” de los hombres; su tarea corresponde al concepto de comunicación, no de extensión» (Freire, 1987, p. 24).

Entonces, ¿a qué se refiere la comunicación que está en la base de la noción de diálogo de Freire? Una primera incursión puede remitirnos a lo que sobre este surge de su raíz latina: «*communicatio*, -ōnis f.: comunicación, participación (c. *utilitatum*, comunidad de intereses; *sermonis* c., intercambio de opiniones, de palabras)» (Mir, 1992, p. 92). Pero también podríamos tomar: «*communico* 1 tr.: poner en común, compartir [...] recibir en común, participar de» (Mir, 1992, p. 92). De aquí se abren al menos tres recorridos posibles, que aquí solo dejaremos delineados.

Por un lado, si la comunicación es en palabras, dato evidente, no escapa a las implicancias del lenguaje y con eso todas las derivas que hacen de la comunicación la imposibilidad de una transmisión transparente (Behares, 2007). Por otro, si la comunicación tiene que ver con una puesta en común, palabra esta última que en algún punto tiene relación con comunicación, podemos decir, a partir de la revisión de Roberto Esposito (2003) y de Pierre Dardot y Christian Laval (2015), que común «es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina [...] que por lo tanto es *público* en contraposición a *privado*» (Esposito, 2003, pp. 25-26), y que a su vez «implica pues, siempre, cierta obligación de reciprocidad ligada al ejercicio de responsabilidades públicas (Dardot y Laval, 2015, p. 29). Así, se podría plantear pensar la comunicación no como mensaje que un emisor transmite a un receptor, a la forma de la teoría de la información de Claude Elwood Shannon y Warren Weaver³ de finales de la década del cuarenta, sino como imposibilidad obligatoria. Por último, la comunicación parece implicar cierta noción de participación. De hecho, *participación* según el diccionario Vox es: «*participatio*, -ōnis. f.: comunicación» (Mir, 1992, p. 352). Pero también «*participo* 1 TR.: hacer participar, hacer partícipe [...] || dividir, repartir [...] || participar, comunicar || PAS.: participar, ser admitido en un reparto» (Mir, 1992, p. 352). Más que una suma, la participación implicaría una división, seguramente eso nos permitiría abonar otras formas posibles de comprenderla. En definitiva, de algún modo podría decirse que es en el lenguaje, y dentro de una imposible y obligatoria comunicación, que el diálogo, en tanto participación, cobra su condición de posibilidad e imposibilidad a la vez. El desarrollo de esto amerita todo un trabajo difícil de resumir acá, donde solo dejamos delineada una posibilidad de indagación.

Pero, volviendo al texto de Freire, haremos un último planteo para cerrar este encadenamiento que tiene varias puntas más que aquí no hemos podido ni esbozar.

Participación, saber y conocimiento

En el centro del diálogo y la participación se encuentra un elemento que entendemos central para pensar el campo educativo y abrir la reflexión de quienes participan en este como profesionales:

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un «pienso», sino un «pensamos». Es el «pensamos» que establece el «pienso», y no al contrario.

Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación.

3 Puede verse una síntesis de la teoría de la información de Shannon en Agustín Layus (2020).

De ahí que, como contenido de la comunicación, no puede ser *comunicado* de un sujeto a otro (Freire, 1987, pp. 74-75).⁴

Esta coparticipación que hace al conocimiento, si bien por un lado puede tener el fundamento de lo que se hace público en el sentido de Arendt (2013), por otro lado, la idea de que pensar se hace en la comunicación abre lugar al recorrido que hicimos antes respecto al lenguaje. Estamos seguros de que aquí, nuevamente, nos separamos del camino que toma Freire, ya que nos planteamos la imposibilidad de la comunicación, si por esta se entiende una transmisión transparente e intersubjetiva, más para el caso de la enseñanza, ya que nos paramos en las posiciones establecidas por Yves Chevallard (1991) respecto a los componentes de una transposición didáctica y el análisis de Luis Behares (2008) sobre esta.

Si no se piensa en soledad, no es porque es un trabajo en conjunto entre individuos, sino porque es un trabajo que se hace por entero en la lengua, y que por lo tanto está determinado por el lenguaje. Así, la participación se relaciona con el Otro, no en el sentido de otro individuo semejante a mí, sino en el sentido dado por Lacan (2007): «Este Otro es, por supuesto, el que a lo largo de los años creo haberlos entrenado para distinguirlo a cada momento del otro, mi semejante. Es el Otro como lugar del significante» (p. 32). Es el Otro del orden del lenguaje.

Si, como plantea Freire (1987), «la comunicación es esencialmente lingüística [...]». En esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad» (p. 79), entonces, superando el plano intersubjetivo y psicológico, que está notoriamente inscripto en el pensamiento del autor, e integrando las posiciones antes mencionadas para establecer una crítica que colabore en esa superación, podemos decir que la participación implica conocimiento y saber, lo estabilizado y la falta que convoca a la enseñanza (Behares, 2011; Rodríguez Giménez, 2010), ya que, en la política, la decisión como corte con la naturaleza, por el efecto del devenir de la diferencia, se hace patente.

Freire (1987) plantea:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados [...] la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado (p. 77).

Nuevamente, no acordamos con la idea de sujetos interlocutores y, de hecho, Freire se queda con la dimensión del significado en el funcionamiento del lenguaje, dimensión que apela a lo estabilizado y que solo dejando de lado el significante, el campo del simbólico, diríamos con Lacan (2005), algo como una comunicación intersubjetiva consciente sería posible de manera acabada y transparente. En este

4 Si bien podríamos tener una diferencia con la idea de sujeto, a partir del sujeto establecido por Lacan, no entraremos aquí en este tema por todo el desarrollo que implicaría.

sentido, el aporte que nosotros queremos hacer para avanzar por las vías que dejó abiertas Freire para el pensamiento educativo, pero yendo más allá de él, es la posibilidad de poner en funcionamiento la primacía del significativo.

De este modo, y de manera sucinta, dejamos planteada la hipótesis de que la participación se establece en el funcionamiento del conocimiento y el saber, donde el plano del lenguaje es una vía para seguir investigando y produciendo respecto a qué podemos llegar a entender por participación, al menos en educación y enseñanza.

Bibliografía

- Althusser, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (2005). *Política*. Buenos Aires: Losada.
- Behares, L. (2007). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación *après-coup*. En N. Leite y F. Trocoli (Orgs.), *Um retorno a Freud* (pp. 307-324). San Pablo: Mercado das Letras.
- Behares, L. (2008). Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de transposición. En L. Behares, E. Bordoli, A. M. Fernández y O. Ros (Orgs.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 31-64). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dardot, P., y Laval, Ch. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- De Saussure, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (2005). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En *De los nombres del padre* (pp. 11-64). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2007). *El seminario X. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Layus, A. (2020). Teoría Matemática de la Información: Claude Elwood Shannon. Recuperado de https://www.academia.edu/42263045/Teor%C3%ADa_Matem%C3%A1tica_de_la_Informaci%C3%B3n_Claude_Elwood_Shannon.
- Milner, J.-C. (2013). *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2*. Buenos Aires: Grama.
- Mir, J. M. (Dir.) (1992). *Vox Diccionario Ilustrado. Latino-español, español-latino*. Barcelona: Bibliograf.
- Rodríguez Giménez, R. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. *Didáskomai*, (1), 83-92. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9310>.

Eje 1 Mesa 4

Sujetos del discurso: un estudio de caso sobre cómo es concebido el sujeto de la educación desde el discurso docente, en una escuela Aprender ubicada en la zona metropolitana de Montevideo.

FABRICIO ANDRIOLO¹

Resumen

La presente investigación fue desarrollada entre los meses de marzo y setiembre del año 2019. El trabajo propuso identificar, categorizar y analizar cómo es concebido el sujeto de la educación desde las perspectivas docentes en una escuela de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender),² de la ciudad de Montevideo. La metodología utilizada fue de corte cualitativo de carácter exploratorio. A nivel teórico, se aborda y problematiza la noción de sujeto de la educación desde un acercamiento al análisis político del discurso (Laclau y Mouffe, 1987), los planteos sobre las condiciones de posibilidad del sujeto de la educación y su correspondencia a una lógica de lugares de José García Molina (2003). Uno de los hallazgos es el posible corrimiento o ampliación del concepto de *sujeto carente* (Martinis, 2006), que inhabilita la posibilidad de un sujeto de la educación al de familia carente que produciría los mismos efectos.

Palabras clave: Discursos; Sujeto de la educación; Sectores populares.

1 Egresado de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, e integrante del Grupo de Estudio en Políticas y Prácticas Educativas. andriolofabricio@gmail.com

2 Aprender «es un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad». Responde a decisiones que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables (CEIP, 2018).

Fundamentación

En Uruguay la construcción de sentidos sobre la educación vinculados a la seguridad, pobreza o salud no es algo novedoso. En el siglo XIX José Pedro Varela manifestaba que la educación tendría efectos positivos para la sociedad, ya que, a través de ella, se podría dirigir la naturaleza humana y evitar así que esta tendiera a la barbarie, al caos y al desorden. Varela consideraba la educación como un mecanismo civilizatorio para los niños y gauchos de su época, a los que denominaba *bárbaros etarios* y *bárbaros culturales* respectivamente. A su entender, era el Estado, a través de la educación pública, el que debía garantizar dicho mecanismo más allá de cualquier gobierno.

A dos décadas de haber comenzado el siglo XXI, quizás sería lógico suponer que hubieran ocurrido cambios en torno a los discursos que lograron establecerse como hegemónicos en el siglo XIX. Sin embargo, no es así o al menos no del todo. Aún persisten algunas oratorias que pretenden posicionarse en el centro del debate público, que ubican en la educación el deber de modificar las prácticas y conductas de aquellos sujetos considerados *bárbaros* en nuestro tiempo.

Estos discursos, mayoritariamente refieren a sujetos que viven en barrios populares, cárceles o en cualquiera de aquellos lugares donde se producen situaciones de alta vulnerabilidad social. En general, estos sujetos son enunciados como portadores de cierta naturaleza violenta, anormal, indisciplinada o desinteresada. Quienes formulan estos discursos además plantean algunas medidas de carácter universal para resolver tales problemas. Las soluciones propuestas suelen ir desde la creación de más centros educativos de índole militar («Manini Ríos», 2019) en barrios populares hasta la creación de un marco curricular por competencias (Eduy21, s. f.).

En este trabajo, afiliamos a que «historizar lo social supone conceptualizarlo como desarrollo de procesos, algunos necesarios y otros contingentes, no dotados de una lógica última o de un principio generador a partir del cual cobrarían sentido» (Martinis, 2009, p. 14). Por lo tanto, no sería posible pensar la realidad de los sujetos que viven en los sectores populares como única y producto de algo natural o esencial. La vida y los sujetos *son* lo que son porque están inscriptos en una red o conjunto de significaciones compartidas que les otorgan a estos múltiples sentidos.

Los actos cotidianos, como los actos físicos, están inmersos en una red de nociones que son los discursos por los cuales circulamos. Por ello, pensar en sujetos que viven en los barrios populares como portadores de algunas características entendidas como negativas es pensar cómo estos sujetos son inscriptos en algunos relatos. Se trata de discursos sociales que posicionan a las personas en términos de estudiantes, ciudadanos, madres, hijos, trabajadores, pero, también, haraganes, delincuentes, vagos o peligrosos. Son discursos que habilitan a los sujetos o que por el contrario los inhabilitan.

La posibilidad de reflexionar sobre cómo los sujetos se inscriben en los distintos relatos nos permite reconocer que existen situaciones en las que un mismo sujeto habita de diferentes maneras los espacios. En algunas ocasiones hasta podrían parecer contradictorias. En este marco de discursos y posiciones diferenciadas y tensionadas entre sí, es posible encontrar la producción de diferentes discursos en un único colectivo. Por ejemplo, es posible que un mismo colectivo docente produzca el discurso del derecho a la educación y el discurso meritocrático.

Por lo tanto, en la actualidad, al encontrarse instalado el tema de la educación en la agenda política, también se ha instalado en la agenda pública. Por esto, se han producido una multiplicidad de discursos (teniendo en cuenta que son abiertos y móviles) de los cuales nos interesa rescatar aquellos que enuncian las maestras.

Quizás, es momento de que profesores y profesoras incluyamos en la discusión sobre la educación y su futuro nuestras propias representaciones sobre el presente y el porvenir de nuestros alumnos y estudiantes sobre todo de sectores populares (Redondo, 2015, p. 170).

En la medida que el discurso es estructurante de lo social, entender cómo las maestras construyen los enunciados sobre los sujetos que viven en barrios populares nos podría ayudar a comprender cómo estos sujetos se inscriben en los discursos sociales. En el entendido de que estos distintos modos en que las docentes albergan, reconocen y enuncian al otro pueden condicionar las prácticas educativas que implementarán posteriormente.

Presentación del problema de investigación y objetivos

Es conocido en los diferentes campos teóricos que problematizan lo social la existencia de una vasta literatura sobre la proyección de la escuela moderna para preparar a los sujetos para el mundo del trabajo y la vida en sociedad. En estos trabajos e investigaciones se expresa que las instituciones propias de la modernidad (familia, escuela, política y religión) hacían acuerdo en los valores que debían ser transmitidos a las nuevas generaciones.

No obstante, «la educación no tiene una esencia atemporal, universal *a priori* [...], sino que es producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades» (Buenfil, 2010, p. 5). Por ende, podríamos inferir que en la actualidad o se ha desgastado esa especie de acuerdo tácito entre las instituciones antes mencionadas o no se han podido establecer acuerdos entre las partes sobre los fines de la educación.

La visibilidad de estos conflictos o diferencias discursivas que cuestionan cierto orden son producto de los cambios sociales de la época. Estos cambios suelen ir acompañados por cuestionamientos hacia las instituciones que hasta cierto momento gozaban de una aparente legitimidad y son puestas a consideración en cuanto a su pertinencia y funcionalidad.

Aparte de las diferencias entre escuela, familia y política, encontramos cierta continuidad o retorno de algunos discursos empleados por políticos y técnicos que en la década del noventa lograron imponerse sobre otros discursos. En ellos se enuncia a la educación dentro de las políticas sociales y como factor relevante en la construcción de los procesos de integración social (Martinis, 2006; 2009). Según este autor, en la década del noventa en Latinoamérica y particularmente en nuestro país, el centro del desvelo social se hallaba en las amenazas que representaban para la seguridad pública las poblaciones viviendo en situaciones de pobreza o marginalidad.

Estas serán concebidas desde una doble caracterización: poblaciones que están en situación de riesgo en tanto viven en condiciones de pobreza extrema, y que, a la vez, suponen una amenaza en tanto asumen conductas de violencia en relación con el resto «integrado» de la sociedad (Martinis, 2009, p. 17).

En estas construcciones discursivas sobre los sectores populares y su vínculo con la educación es que se pueden identificar argumentos referidos a la seguridad. Estos discursos, que ponen en relación la seguridad, los sectores populares y la educación, constituyen en general un sujeto cuyo contexto es visto como obstáculo en desmedro de la negación de este en tanto educando. Tales enunciados suelen ser inhabilitantes para los sujetos.

Por ello, resulta relevante la afirmación de Elsie Rockwell respecto a la importancia de poder investigar en el campo educativo, para poder elaborar teorías que sean propias y acordes a cada contexto histórico y social.

Según Rockwell (2009):

La teoría de la reproducción en sus diversas formulaciones ha hecho posible conocer y explicar ciertas relaciones claves del proceso educativo. [...] Sin embargo, la reproducción académica de esta teoría, desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales, también se ha convertido en obstáculo epistemológico. Es decir, a partir de la teoría existente derivada de realidades sociales distintas de las latinoamericanas, se presupone la existencia de procesos y contenidos de reproducción en las escuelas, en lugar de utilizar y reelaborar la teoría para conocer cómo se dan esos procesos —o bien otros— en nuestros contextos históricos (p. 127).

Nuestra inquietud por acercarnos a este tema de investigación radicó en problematizar lo que expresan las docentes a través de sus enunciados. No se trata de emitir juicios de valor sobre las intenciones y las acciones que cada maestra efectúa dentro de su ámbito laboral, por el contrario, consideramos que dichos discursos producen efectos en quienes son destinatarios de sus prácticas. De modo que entendemos que existen líneas de fuerzas que componen las relaciones sociales y discursos que las manifiestan. Se trata de enunciados que describen y clasifican conductas, que generan acciones sobre los sujetos involucrados. En este trabajo, buscamos mostrar y problematizar algunas de esas líneas de fuerza, tensiones y resistencias que operan a través de los discursos docentes y que aparecen como establecidos.

En definitiva, reflexionar sobre cómo son enunciados los sujetos destinatarios de las prácticas educativas es intentar comprender la relación que lo social tiene con lo educativo. A partir de ello, el objetivo general de esta investigación fue analizar cómo es concebido el sujeto de la educación desde las perspectivas de maestras que trabajan en una escuela ubicada en un barrio popular de Montevideo.

Como objetivos específicos se propuso:

1. Caracterizar los discursos sobre el sujeto de la educación que construyen las maestras de la escuela a investigar.
2. Vincular los discursos que emergen de los puntos anteriores en el seno de otros discursos, como, por ejemplo, políticos, técnicos y sociales.
3. Sintetizar estos discursos con énfasis en los aspectos pedagógicos.

Reflexiones abiertas

Las principales significaciones que aparecieron sobre el sujeto de la educación a lo largo de la investigación fueron las siguientes: el sujeto como un reflejo de la familia, el sujeto como un reflejo de su contexto y el sujeto caracterizado desde sus actitudes individuales.

En forma general, las maestras manifiestan tener confianza en que la educación pueda contribuir a disminuir ciertas desigualdades económicas, sociales y culturales de los sujetos. Aparecieron discursos propios de la etapa fundacional de la escuela, que sostienen que la educación es posibilitadora de la movilidad social, que es una herramienta para cambiar el mundo, pero también discursos que destacan su función disciplinadora. Estos enunciados fueron transmitidos por las maestras al pedirles que jerarquizaran las principales funciones de una escuela ubicada en un barrio popular. A partir de esta jerarquización se desprende que las maestras priorizan para los sujetos la educación en valores, la contención afectiva y, en algunos casos, la enseñanza curricular.

A lo largo de la investigación se pudo visualizar que hay posiciones docentes que contemplan las condiciones materiales de existencia como parte del abordaje de las situaciones. En palabras de una de las maestras: «Conocer el contexto de donde provienen los chiquilines junto con su historia es desde donde empezamos a trabajar. Vos ves cuáles son las herramientas que ellos traen y después de ahí empezás a construir» (EM 2, 2019).³ Considerar dichas condiciones sería parte de la comprensión del engranaje del sistema en el que estamos insertos y de la labor de educar. Por esto, buscan que los sujetos se puedan apropiar y circular por ciertos lugares, para adquirir insumos que les permitan la construcción de nuevos sentidos en su reflexión del para qué de la escuela.

De todas maneras, se observa cierta tensión respecto a la funcionalidad de la escuela. Por un lado, se la presenta como lugar para proteger a las niñas del afuera,

3 Para mantener el anonimato de las docentes, al referirnos a los fragmentos de las entrevistas en el trabajo de análisis se las enumeró de forma aleatoria y correlativa, acompañadas en cada caso con las letras EM.

y, por otro lado, se la comprende como el lugar propio de la enseñanza. Esto no sería necesariamente una dicotomía; como plantea Estanislao Antelo (2005a),⁴ la asistencia y el cuidado pueden ser parte de lo educativo. El problema surge cuando la escuela se presenta solo como lugar de protección, ya que esto implicaría la renuncia a la tarea o la posibilidad de enseñar.

Se observaron ciertas disputas respecto a la funcionalidad de la escuela, que podrían ser producto de las tensiones en torno a las concepciones de alumnas que tienen las docentes. El análisis de los esquemas de composición de los sujetos de la educación surgidos a partir del trabajo de campo nos muestra formas contradictorias en su constitución. A fin de poder mostrar cómo las docentes van construyendo las diferentes posiciones en relación con su noción de sujeto de la educación, caracterizaremos la forma en la que se vinculan los diferentes temas y sus componentes entre sí. Encontramos posiciones docentes que visualizan al sujeto de la educación:

- Problemático, producto del contexto barrial y familiar;
- que necesita educación más que enseñanza, como consecuencia de su familia y el barrio;
- desde sus emociones, donde el contexto es comprendido como punto de partida para las prácticas educativas y su familia como condicionante;
- a partir de sus emociones, de su contexto y su familia;
- donde el contexto y su familia son comprendidas como fortalezas;
- como problemático a causa de la ausencia familiar;
- que necesita educación más que enseñanza, tomando como punto de partida el barrio y su familia.

Como hemos visto, el trabajo de campo arrojó una multiplicidad de posiciones docentes. Entre ellas, observamos las que reconocen la necesidad de tener en cuenta los conocimientos de la vida cotidiana de las alumnas. En tal sentido, tomar el contexto y la situación familiar como punto de partida de las prácticas pedagógicas significa adaptar el currículum a la realidad que conocen las niñas. Esto requiere tomar conciencia de que las temáticas y los materiales elegidos para trabajar en el aula producen efectos, lo que se expresa más claro a partir del siguiente enunciado: «Está faltando pensar que lo que traigo va a afectar cómo se siente el grupo» (EM 6, 2019).

Por otro lado, las posiciones que toman el contexto y las familias como condicionantes buscarían transformar mediante la educación la opción personal de las niñas. Comprenden que la educación les brindará herramientas para el mundo laboral y para desarrollar su proyecto personal. Estos proyectos en general les permitirían distanciarse de su origen familiar y barrial, lo que puede visualizarse

4 Véase Antelo (2005b).

a partir del siguiente relato: «Le dije, podés ser peluquera, lo único que tenés que hacer es no seguir los pasos de tu familia» (EM 3, 2019).

En el trabajo de campo encontramos posiciones docentes que buscaban involucrar a los referentes adultos de los estudiantes, en alusión a que es de suma importancia, ya que estos adultos suelen arrastrar historias de «fracaso escolar», pero también encontramos posiciones que partían de definir a sus alumnas desde las carencias familiares, esto nos propicia la hipótesis de un posible corrimiento o ampliación del concepto de niño carente (Martinis, 2006) al de familia carente.

Un aspecto interesante en la investigación fue ver los efectos producidos en las maestras por recorrer el barrio en la primera sala docente. A partir de allí surgió la interrogante: ¿cómo se vincula recorrer el barrio, con las construcciones que las maestras hacen de las niñas? En las docentes sensibilizadas por el contexto se produjo una tensión respecto al tema. Hubo quienes entendieron necesario trabajar a partir de esa realidad material y quienes entendieron que en esa situación no se les puede exigir demasiado a las niñas.

Finalmente, retomando los objetivos de esta investigación, podemos concluir que los discursos médicos —principalmente neuropediátricos—, los del campo psi y los de predominancia social se imponen —en cierta medida— sobre el discurso pedagógico. Observamos también que a través de la educación de las emociones se buscaba lograr la apropiación de herramientas para emplearlas pedagógicamente. Se intentó, desde dicho lugar, acompañar los cambios sociales y del conocimiento pedagógico que indican que el sujeto pedagógico es un sujeto ante todo humano (Núñez, 1999) y, por lo tanto, emocional y dependiente de otros. Esto se buscó sin relegar en algunos casos la función social transformadora de la docencia, sino dotándola de sentido, resignificándola. Entendemos que la escuela pretende generar respuestas alternativas para construir puentes y diferentes metodologías que contemplen las realidades sociales y particulares.

Por otro lado, movilizar a los sujetos fuera del barrio es cruzar a su vez unas cuantas fronteras simbólicas y materiales. La insistencia de la escuela por salir con las niñas oficia como ceremonias mínimas —Mercedes Minnicelli (2013)— que la institución produce para sostener el vínculo con ellas, sus familias y la comunidad.

Sostener la escolaridad de una niña es todo un esfuerzo y para determinados sectores es un esfuerzo aún mayor. Aquí se generó en el campo otro punto de tensión: hay docentes que, a la hora de leer la participación de las familias —en muchos casos monoparentales—, enuncian que no tienen interés en la educación de sus hijas. Entendemos que en este caso no se lograba reconocer que otros elementos podrían estar interviniendo para que las familias, particularmente aquellas con mujeres jefas de hogar, no logren concurrir a la escuela. En cambio, hay otras docentes que comprenden y justifican que las madres no logren concurrir a la institución. La posibilidad de leer las situaciones antes mencionadas tiene que ver más con las concepciones de igualdad y desigualdad de las maestras que con quién sea la maestra.

Como vimos a lo largo de esta investigación, cuando se va a conceptualizar al sujeto de la educación y sus familias se filtran algunas miradas morales, que posicionan a los sujetos de la educación en un lugar subalterno. Si bien no pretendemos que los resultados arrojados en esta investigación sean definitivos —dado que entendemos los discursos como abiertos y situados—, creemos que es pertinente en la medida en que aporta al proceso acumulativo que existe respecto a la temática y sobre el que es necesario seguir profundizando. Por ejemplo, en algunas cuestiones como la igualdad en los centros educativos y el derecho a la educación.

La igualdad se presenta como una expresión dura en el campo de las políticas en general, pero principalmente en las educativas. Los debates públicos que se expresan en pos del bien de los sujetos en ocasiones enmascaran algunas lógicas compensatorias. Nos fue relatado durante la investigación cómo la madre de un niño con trastorno del espectro autista, para poder acceder a algunos planes sociales y recibir lo que les correspondería por derecho, debía «demostrar» su «condición de pobre». El cuidado de las niñas y de sus familias se vincula con tomar posición frente a las injusticias sociales por las que estas atraviesan. Judith Butler (2012) y Achille Mbembe (2011) plantean que, en la actualidad, para los gobiernos, hay vidas que valen menos que otras, por lo que habría que empezar a conocer más, sobre la base de estos elementos, cómo estamos construyendo nuestra mirada sobre las infancias en los sectores populares.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005a). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires: Del Estante.
- Antelo, E. (2005b.). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El Monitor de la Educación*, (4), 36-37. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n4.pdf.
- Buenfil, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinética*, (35), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2010000200010&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Butler, J. (2012). *Puede uno llevar una vida buena en una vida mala*. Disertación en ocasión de recibir el premio Adorno, Fráncfort.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2018). *Programa de escuelas Aprender*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>.
- Eduy21 (s. f.). *Iniciativa ciudadana. Cambio educativo y educación para el cambio*. Recuperado de http://www.eduy21.org/Documentos/Documento_fundacional_EDUY21.pdf.
- García Molina, J. (2003). Un modelo teórico de educación social: la ética del don. En *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Laclau, E., y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Manini Ríos propone que el Ejército se encargue de los jóvenes que no estudian (2019, mayo 27). *Caras y Caretas*. Recuperado de <https://www.carasycaretas.com.uy/manini-rios-ejercito-se-encargue-jovenes-que-no-estudian/>.

- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación, escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P. (2009). Escenario político-educativo en la América Latina de principios del siglo XXI. *Revista de Educação do Cogeime*, 18(34/35), 9-33. <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v18n34-35p9-33>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Madrid: Melusina.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas*. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, (25), 153-172. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n1/v25n1a10.pdf>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Una experimentación pedagógica escolar que altera y mueve la concepción de sujeto en la educación

VICTORIA DÍAZ;¹ JUAN PABLO GARCÍA;² FERNANDA SETTIMANO³ Y FELIPE STEVENAZZI⁴

Resumen

La ponencia pretende comunicar los resultados de una investigación efectuada a través de la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), desarrollada en el marco de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, el Fondo Sectorial de Educación, la Administración Nacional de Educación Pública, mediante el llamado «Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas». Es parte de un trabajo colectivo que se está desarrollando por parte de los integrantes de la línea «Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar», integrado por maestros de educación primaria, docentes, estudiantes y egresados de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República e integra el programa de investigación «Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual» de dicha facultad.

Palabras clave: Forma escolar; Alteración; Experimentación pedagógica; Sujeto.

Descripción de la experimentación pedagógica

Esta pesquisa fue llevada adelante en una escuela pública de la ciudad de Las Piedras, departamento de Canelones, donde dentro del colectivo docente surgió desde 2018 una inquietud constante sobre ciertos aspectos de lo escolar, tales como los aprendizajes, las trayectorias, el ausentismo, la desafiliación, la exclusión de niños y niñas, visionando así cómo la forma escolar no daba respuesta a ello, tal como los expresan las docentes involucradas:

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). dz.victoria@gmail.com,

2 FHCE, Udelar. mtrojuanpablo1@gmail.com

3 FHCE, Udelar. fernnymati@gmail.com

4 Instituto de Educación, FHCE, Udelar. Área Cooperativismo y Economía Solidaria, SCEAM, Udelar. fstevenazzi@gmail.com

La escuela ha buscado tantas estrategias que está como intentando probar de todo, busca la forma diferente de hacerlo, [...] busca que los niños sientan, conozcan al otro maestro y se sientan identificados, [...] si yo me encierro en mi salón y no intercambio con otros maestros, no los conozco, no los conocen. Acá se intercambian, hacen esa ruptura de formato, van a la clase de otro compañero y hacen talleres de teatro, cada una tiene su fortaleza, se hace algún taller sobre algo distinto [...] todo en base a juegos, así es que los niños aprenden más» (entrevista MI).

... había niños fuera del salón, era porque les pasó algo, porque seguramente estaban enojados, porque algo les hicieron o porque seguramente venían con una carga emocional de su casa. Por lo tanto, se atendió esto, entre niños, maestras y familias, y entre ellos mismos aprendieron a autocontrolarse, venían, avisaban que alguien estaba afuera sentado e iba alguien del equipo de dirección, la profesora o demás, conversábamos y dialogábamos, así fue como empezé, [...] terminaban otra vez volviendo al salón, al salón de su maestra o al salón de otra maestra, por un tema de elección, fue en incremento la autonomía del alumnado, porque manejaba una agenda de íconos, los niños ya sabían qué maestra estaba trabajando qué cosa. Un niño puede decir «quiero trabajar en Matemática», entonces ese niño va por los salones y donde la maestra esté trabajando Matemática entra y trabaja, o Música, juego lúdico, o Lengua, o Ciencias (entrevista MD₁).

... el trabajo que nosotros hacemos ofreciendo otros formatos es muy importante, se necesita, es decir, es diferente; en esta escuela nosotros hacemos propuestas diferentes, cambiamos nosotros, hacemos que no estén enfrente de una propuesta rígida, estamos continuamente haciendo eso, más allá de los días de formato, entran niños de otra clase [...] eso es lo que hace diferente las propuestas de esta escuela, [...] son propuestas diferentes, donde no hay topes, donde no hay clases, donde el de sexto puede ser incluso monitor de los niños de primero. Acá se trabaja mucho eso en forma natural, que vaya de una clase a otra [...] nosotros pensamos diferente en realidad, ellos se adaptan siempre a lo que nosotros hacemos, es así, eso es lo más rico que tenemos, eso que nace de un intercambio humano [...] y que es oportunidad, es ver diferente el aprendizaje, nosotras lo vemos así, que tenemos todos los años para aprender, no importa en qué clase estás (entrevista MC).

Como se vislumbra a través de las palabras de las docentes, «el trabajo pedagógico apareció acordado entre todos los actores, no se limitó a los aspectos de la disciplina y al respeto hacia el maestro, sino que fue parte de un acuerdo más amplio, donde la escuela puede generar una propuesta pedagógica que integre esos dos espacios que tienen que ver con la vida de los alumnos y sus familias» (Martinis y Stevenazzi, 2014, p. 92). Dicho trabajo pedagógico fue fruto de una demanda insatisfecha, por la que emergieron proyectos internivelares entre los ciclos escolares, proyectos institucionales, cierres pedagógicos, talleres, bienvenidas a la institución escolar, donde el eje estuvo en el intercambio, la recuperación de tradiciones para reposicionar el centro escolar. Así existió una apuesta por una

«escuela comunitaria», como la denominan Pablo Martinis y Felipe Stevenazzi (2014, p. 93), donde apareció un reposicionamiento de cada docente concebido como profesional que se encuentra enmarcado en ese medio, con conocimiento de este y poseedor de la capacidad precisa para establecer vínculos educativos más allá del aula, con la comunidad. Esto sucedió porque quienes transitaban el centro educativo, mantuvieron

... un diálogo acerca del lugar de la justicia, la no naturalización de la injusticia, [...] no perder de vista que la escuela es un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de nuevas generaciones en la cultura letrada y donde se construye una relación con la cultura y política, no solamente a través de los espacios curriculares que la escuela destina a ello, sino por el modo en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, por los patios, en las palabras que se ponen en juego y en tantos otros lugares en los que la escuela da paso a formas específicas de política, la autoridad y la justicia, [...] las formas en que la justicia y la protección de niños y adultos entra en juego en la vida escolar, que encierra una serie de cuestiones que no tienen respuesta prefijada, sino que cobran sentido en el devenir de la práctica en un terreno de decisión que no está previa ni completamente cartografiado (Southwell, 2009, p. 183).

Y lo hicieron para desarrollar determinadas estrategias destinadas a ese grupo particular de niños, teniendo como base un colectivo docente que construyó una posición crítica concretada en «... una acción política y una formación de la política en la escuela, tanto por lo que se enseña como por lo que se deja de enseñar» (Southwell, 2009, p. 184).

Una posición estrechamente vinculada con la defensa de su autonomía, responsabilidad ante el trabajo que se desarrolla y con un gran compromiso social en cuanto a esa mejora de los aprendizajes mencionada. Así lo remarcan las maestras implicadas:

... el objetivo siempre es potenciar los aprendizajes de los chiquilines, darles herramientas y promover avances en los aprendizajes de ellos, [...] que el niño se encuentre en un lugar y que aprenda de una manera que no sea aburrida, [...] esa es la idea, potenciar las habilidades y los aprendizajes (entrevista MC).

El objetivo fue siempre desestructurar tu clase, ver cocina, hacer juguetes, trabajar emociones, sobre todo aprender haciendo cosas distintas, no es sentarme con un lápiz, es agarrar aguja, hilo, TNT para hacer otras cosas (entrevista M1).

... acá se quiere lograr que cada niño mejore su situación en cada nivel, por ejemplo, dentro del mismo nivel están, se me ocurre, el trabajo con los pequeños, chiquitos de inicial, algunos que trabajaron en inicial y primer año, son chiquitos que están en una etapa de recién incorporar la lectoescritura y el apoyo de otro niño de primero, que ya maneja el código escrito, que escribe palabras, enunciados, ahí en esas mesitas que se formaron con esos grupos [...], ahí, en ese intercambio, tú ves cómo se incorpora lo que sabe el otro, ese es nuestro sentido, el objetivo es la superación, el docente pasa por esos subgrupos. Acá se valoran esos pequeños logros de cada niño (entrevista MS).

Tenemos en cuenta se puede aprender de otra forma, el sentarse en el suelo, haciendo una ronda, querés usar el cuaderno y sentarte en el suelo porque aprendés así, está bien, igual si vos estás más cómodo sentado en una silla y con el cuaderno apoyado arriba de una mochila, si querés usar un sistema electrónico, usalo. Acá no alienamos a nadie, ni reproducimos; siempre pienso en la imagen de Tonucci, todos los niños son diferentes y al final salen todos iguales, o están sentados mirándose la nuca, eso ya pasó, pensamos en otra cosa, algo que tome las dos cosas (entrevista M2).

... se necesita permitir que las escuelas como la nuestra tengan autonomía en todo sentido, que institucionalicen este tipo de tránsito escolar, que no se encasille al niño todo un año en una clase, que se permita eso de que suba y baje, independientemente de lo que dice el currículo, porque, en realidad, así como nosotros, [...] seguramente un niño que esté en sexto en algún momento del año precise moverse, estar en inicial, o necesite estar en primero, necesite estar en tercero, independientemente de que sea un niño grande de sexto, [...] hay que permitir que roten, que vayan a otros rincones durante la jornada, [...] porque el niño necesita eso, no estar encasillado, por lo general, en una sola propuesta de 40 minutos, en la misma propuesta. El niño necesita otro tipo de cuestiones, esa movilidad, ese permitir que se sienta bien con una actividad cuando no se sienta bien en otra, porque puede que no le llegue, tiene que brindársele la posibilidad de adherirse a otra (entrevista MD1).

Estas visiones plasmadas se alejan del «fracaso de los que no fracasan», propuesto por Flavia Terigi (2009, p. 63), es decir, pensando en hacer otra escuela, una en donde los aprendizajes no sigan un trayecto lineal y uniforme en el tiempo, propios de una institución escolar organizada para tramitar la enseñanza, que culpabiliza a quienes transitan por ella de *su* fracaso, para construir en cambio una mirada enfocada en los sujetos desde la posibilidad de que vea a niños y niñas como eje central de lo propuesto, y pretenda ser una educación para todos, desde otro papel y otra posición que den cuenta de «... las responsabilidades que se tienen como maestros, reconociendo que existen cuestiones pedagógicas que también pueden determinar el fracaso de los niños en la escuela» (Stevenazzi *et al.*, 2018, p. 51).

En este cotidiano escolar, se vislumbra una mirada sobre los sujetos desde la posibilidad, la que habilita

... una postura innegociable si se pretende una educación para todos. Sin desconocer lo social (y todo lo que podría hacerse desde diferentes ámbitos para mejorar las condiciones de la infancia), se debe asumir una postura que dé cuenta de las responsabilidades que se tienen como maestros, reconocer que existen cuestiones pedagógicas que también pueden determinar el fracaso de los niños en la escuela (Stevenazzi *et al.*, 2018, p. 51).

A partir de ella, se comprende que el fracaso escolar es un fenómeno que tiene un componente educativo, que si bien

... no implica desconocer las relaciones que existen entre procesos y condiciones del entorno social y fracaso escolar, implica no renunciar a explicar «... de qué manera, bajo qué condiciones, por medio de qué mecanismos, específicamente pedagógicos, se produce dentro de las escuelas el fracaso de los niños» (Baquero y Terigi, 1997, p. 108) (Terigi y Wolman, 2007, p. 63, nota a pie 4).

Lo explicitado puede ser dilucidado mediante las palabras de una de las maestras:

... nosotras somos generadoras de frustraciones y ver a ese niño frustrado y que no puede realizar esa actividad es difícil. En el caso de mi aula, un aula abierta, en la de X también, hubo niños de sexto año que no se hallaban en la escuela y, bueno, querés trabajar en quinto, pero estás en sexto, pero estás en quinto, ¿verdad?, y, bueno, podría decirse que el compañero estuvo un tiempo, pero hay que buscar un lugar donde se sienta bien. Él llegaba, buscaba su lugar y compartía de modo que él podía con la clase, continuó pasado y a mitad de año estuvo en quinto. Después hubo niños de primero que no sostenían estar dentro de su aula y les gustaba estar con los más grandes, como decía él. Bueno, eso llevó un tiempo pensarlo, también el aula y después transitar por otras clases (entrevista M2).

Esta práctica pedagógica, como remarca José Luis Rebellato (2000, p. 213), tiene como centro una pedagogía de lo instituyente, que conlleva una fuerza irruptora de la imaginación radical en los procesos de cambio que quieren impulsar, construyendo nuevas formas de hacer política desde el cotidiano escolar (Stevenazzi, 2017). Esto se dio por medio de posiciones docentes flexibles, abiertas hacia la expansión del deseo en el marco de un proyecto autónomo propuesto en el centro escolar. Asimismo, como indica el primer autor citado, en una sociedad heterónoma, donde la dominación se reproduce en todos los niveles y donde el discurso del Otro hace desvanecer a los sujetos, estas docentes promovieron la autonomía como forma de conquista permanente, a través de la fuerza de la acción y la autorreflexión.

Concepciones de sujetos que subyacen a la experiencia

Tal experimentación pedagógica provoca un contraste con la forma escolar hegemónica y produce determinados efectos en los sujetos. El discurso pedagógico instaurado deja entrever, como ya se expuso en este escrito, la posibilidad, así como el reconocimiento. Esto supone advertir al sujeto de la educación, así como a sus familias, desde las potencialidades, dejando por fuera la carencia o la dificultad ante el aprendizaje, tal como expone Martinis (2013). Asumir la posibilidad conlleva reafirmar la «... positividad ante los discursos deterministas y las profecías de impedimento de los sujetos en situación de pobreza» (Bordoli, 2020, p. 49). Esto marca una oposición clara entre carencia y posibilidad, dada por la reconstrucción de la escuela basada en la confianza, con otros sentidos para quienes transitan por

la institución. Por otro lado, es relevante destacar cómo el término *posibilidad* adquiere «... un modo de nombrar y mirar del docente al otro (diferente), sujeto de la educación o familia, como a un modo de habilitación de este. En este sentido, la posibilidad se liga a la potencia y al cambio» (Bordoli, 2020, p. 50).

Con relación al reconocimiento, en la propuesta aparece un carácter universal que supone

... reconocer al otro como un igual, como un sujeto que puede aprender y ser educado. De esta manera, se representa un sujeto sin adjetivaciones clasificatorias o discriminatorias (de contexto, carenciado, etcétera). Sobre esta base universal, el reconocimiento implica, a su vez, observar y considerar a cada uno de los sujetos en su singularidad como forma de calibrar la propuesta de enseñanza del docente. El reconocimiento supone un gesto habilitante que implica, necesariamente, abandonar los discursos deterministas en el terreno educativo (Bordoli, 2020, p. 51).

Bibliografía

- Bordoli, E. (2020). Reconfiguración de las posiciones docentes en el marco de los programas socioeducativos en el Uruguay en la década 2005-2015. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 39-59. <http://hdl.handle.net/10469/15844>.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de 1990*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Martinis, P., y Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7(2), 89-109.
- Rebellato, J. L. (2000). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Nordan.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Brujas.
- Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política desde el cotidiano escolar. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo, Uruguay* (Tesis doctoral). Universidad de Entre Ríos.
- Stevenazzi, F., García, J. P., Díaz, V., Áscarate, F., Young, S., Dorrego, H.,... Settimano, F. (2018). Cuando lo cotidiano se hace política. *Quehacer Educativo*, 150, 47-52.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>.
- Terigi, F., y Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 59-83. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie43a03.pdf>.

El papel de las miradas en la construcción del educador

GABRIELA MACHÍN;¹ ZORAYA ORSI;² SANDRA TEJERA³

Resumen

El contexto actual plantea a la educación un reto enorme, pero a la vez un apasionante desafío para los que abrazan la docencia: aprender a pensar desde otro lugar parece ser la clave. Comprender la educación integral del educador en formación basado en competencias básicas y no en currículas segmentadas determina posicionarse en un nuevo paradigma educativo.

La sociedad actual le exige al sujeto pensar en diferentes formas de aprender y de procesar el conocimiento, y es evidente que este no es sinónimo de acumulación ni de información. Dicha evidencia determina la necesidad de pensar desde otro lugar, de generar intercambio de ideas, de propender a un trabajo colaborativo y cooperativo cuando se piensa en el proceso de formación.

Entender la construcción de conocimiento como un esfuerzo de pensamiento creativo, que no escapa a relaciones de poder, lleva a reflexionar sobre las múltiples lecturas que configuran al sujeto en formación.

La mirada cumple un rol tangencial, en el sentido de que acerca al educador a una nueva forma de pensarse a sí mismo y al conocimiento.

Aprender no es sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables, sino de una actividad constructiva y creativa, en la que están involucrados todos los educadores como sujetos sociales que conviven en las instituciones educativas.

Los cambios epistemológicos son solo una vertiente de múltiples afluentes que impactan en la institución educativa promoviendo una transformación del educador mediada por la relación aula-mundo, creando nuevas formas de habitar. Los vínculos entre el educador y el mundo no son procesos abstractos, por ello no son fijos, acabados, completos.

El desafío para el educador y el estudiante de formación en educación consiste en mirarse, descubrirse, develarse, pensarse desde otro habitar.

Las condiciones actuales ofrecen una oportunidad para pensar nuevas estrategias y prácticas educativas, de participación e intercambio. Se trata de un accionar en educación basado en un campo de interacciones, en la línea que Bourdieu (2013) plantea, como un constructo teórico que atraviesa los sentidos

1 Centro Regional de Profesores (CERP) Suroeste, Consejo de Formación en Educación (CFE). gabriela.machin@gmail.com

2 CERP Suroeste, CFE. zorsister@gmail.com

3 CERP Este e Instituto de Formación Docente de Rocha, CFE. sandra.tejera@gmail.com

y las prácticas. Un campo que pone en juego un capital específico como posición simbólica de una determinada manera de percibir y explicar la intersección de saberes, sea en el espacio físico o virtual.

Palabras clave: Miradas; Educador; Saberes.

Presentación

Aprender a pensar desde otro lugar es el desafío al que la sociedad hoy se enfrenta. Comprender la educación de manera integral basada en competencias básicas determina posicionarse en un nuevo paradigma educativo.

El proceso de fragmentación del conocimiento se generó a partir de la modernidad y se potenció desde la segunda mitad del siglo XIX.

Ninguna ciencia particular puede ofrecer un modelo unificado para explicar el acontecer del mundo. Al mirar la historia del pensamiento, hoy se puede decir que las teorías modernas generalizadoras del conocimiento han perdido fuerza.

Los cambios vertiginosos que se están viviendo, donde los viejos fundamentos gnoseológicos están cuestionados, evidencian el concepto de crisis y llevan a la necesidad de visibilizarlo. Concepto que no solo conlleva pensar la idea de incertidumbre, sino que impele a debatir sobre los fundamentos de las disciplinas, sobre la concepción del mundo. La crisis no determina que los viejos paradigmas hayan sido suplantados por otros, sino que ya no merecen la confianza total; en muchos casos, resultaban obvios y transparentes, hoy dejan de ser certezas y entran en el campo de la duda (Najmanovich, 2008, p. 3).

La concepción representacionista promovida por el empirismo, el racionalismo, el positivismo, el realismo hoy ha comenzado a perder fuerza. A partir de los años setenta la reflexión epistemológica comenzó a abandonar dicha concepción, para que emergiera e imperara otro concepto: el de *cambio*, que comporta una transformación, no solo a nivel sociocultural, sino sobre todo en la construcción del conocimiento.

La transformación contemporánea del saber abarca más que un cambio de paradigma en una o varias disciplinas, una afección simultánea y conjunta de las múltiples dimensiones que hacen al conocimiento. La epistemología positivista redujo lo multifacético, lo dinámico y lo contextualizado de la actividad del conocer hasta convertirla en un producto: el objeto del conocimiento; esto determina la concepción del conocimiento como una actividad individual, producto de la razón. Así, el mundo se representa como algo estático, donde los objetos son fijos y el sujeto del conocimiento es un ser aislado. Pensar entonces su situación en relación con el saber, sus posibilidades y desafíos lleva a generar una mirada capaz de ver diferentes aspectos, a poder diferenciar propuestas disciplinarias con un enfoque en red.

Hay que tener en cuenta cómo las tareas de enseñar y aprender han tomado formas diferentes según la concepción del mundo, configurándose relaciones que hacen en cierta medida a la transformación educativa. Las relaciones educativas permiten pensar de forma multidimensional los escenarios de acción para reflexionar desde un marco interdisciplinario, articulando y distinguiendo diferentes puntos de vista, diversificando focos, dinámicas relacionales, atravesando saberes disciplinarios.

La modernidad impuso una visión simplificadora con una producción de conocimiento basado en la erradicación de las diferencias y la diversidad, la eliminación de la irregularidad y vaguedad, la extirpación de las impurezas. Un conocimiento que desacopla lo cognitivo de lo emocional, lo personal de lo grupal, la escuela de la sociedad, tomando cada una de las otras dimensiones como un objeto puro y aislado al que corresponde solo una mirada disciplinaria propietaria del saber científico.

Los modelos positivistas que han sostenido la educación suponen que el conocimiento es una colección de verdades divididas en disciplinas que pueden ser transmitidas unas independientemente de las otras. Aquí entran a cumplir un papel preponderante las diferentes formas de expresión que hacen a las relaciones interpersonales, relaciones que configuran el escenario educativo. En un escenario mecánico-disciplinario, el aula se ve como una máquina de estandarización; la idea de representación es la base central de la reproducción de conocimiento en la escuela moderna. La creencia de que al conocer se crea una imagen interna de un mundo objetivo e independiente del sujeto cognoscente es una postura que está en el centro de una estructuración moderna del espacio aula y del tiempo educativo, estableciendo que el conocimiento es una copia —mecánica— del mundo, con el objetivo de no infectar con sus posibles deformaciones la imagen canónica aceptada por el mundo (Najmanovich, 2008, p. 11).

El espacio relacional ha estado embebido de lo disciplinario, el estilo comunicacional ha adoptado una forma radial, con el centro en el maestro y desde este hacia los estudiantes, que han sido tratados —y aún persiste— como individuos uniformes, y no como sujetos sensibles y diferentes. La mirada del educador fue reforzando una educación con una perspectiva panóptica, los alumnos se fueron convirtiendo en individuos pasivos, como engranajes en un dispositivo mecánico que permitió que obtuvieran su copia de un conocimiento legitimado.

La educación se volvió reproductiva y asubjetiva, en un espacio que pretende ser neutro y personal, dándose la estandarización de las prácticas cognitivas a través de una enseñanza disciplinaria. Un espacio donde no hay interacción horizontal. Al presentarse los saberes fragmentados, las herramientas metodológicas se han convertido en sus propios fines, la escuela se mantiene aislada, genera fronteras, en un tiempo histórico caracterizado por la inmediatez del conocimiento y la estimulación de lo multimediático. En este tiempo, los comportamientos estáticos o cerrados muestran fisuras, erosiones, por las que atraviesan redes y dispositivos

multidimensionales de interacción y comienzan a emerger nuevas y complejas configuraciones.

Es así que hoy se piensa en saberes socialmente significativos y no en verdades universales. Aprender no es sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables, sino de una actividad productiva y creativa en las que están involucrados todos los sujetos sociales que conviven en las instituciones, y que a su vez están en interacción con el medioambiente en permanente transformación.

Los cambios epistemológicos son solo una vertiente de múltiples afluentes que impactan en la institución educativa y que promueven una profunda transformación en la que se permite incluir el mundo en el aula y el aula en el mundo, creando nuevos saberes y prácticas. Una educación para un mundo que reconoce la emergencia de lo nuevo, que admite y valora la transformación.

Se plantea así la importancia de la interacción entre el sujeto y el mundo, interacción que lleva a entender que el conocimiento no está en nuestras cabezas, sino que es el resultado de dicha relación, por tanto, es claro que el conocimiento no es fijo, acabado, completo, ni tampoco un proceso abstracto, sino que ocurre en el espacio y en un *entre*. Así, se comienzan a visibilizar problemas que no se presentan como objeto de estudio, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales marcadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos.

El enfoque interdisciplinario evoca la idea de intercambio, de interacción entre diferentes disciplinas, que permite construir otras miradas sobre lo educativo.

Este campo de interacciones es el que Bourdieu plantea como un constructo teórico que atraviesa los sentidos y las prácticas que se establecen en diferentes instancias de producción, pone en juego un capital específico como posición simbólica de una determinada manera de percibir y explicar la intersección de saberes. Este constructo es utilizado en el ámbito educativo para definir diversas cuestiones prospectiva y propositivamente y como una herramienta de análisis que permite entender la complejidad en el área de la educación y de la pedagogía, así como explicar y explicitar el rol de cada área (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 147).⁴ Representa un espacio de interacción social permanente que funciona según reglas de organización e instancias de legitimación o jerarquía social.

El campo es un espacio de lucha entre actores y el equilibrio está condicionado a los estadios de poder que ocupa cada uno de ellos. Es un ámbito donde se generan reglas, hábitos y se construyen miradas. En él se entrecruzan doctrinas

4 Pensar en términos de campo es pensar de forma relacional y requiere, para Bourdieu, una conversión total de la visión habitual del mundo social que solo se atiende a las cosas visibles: el individuo, al que estamos unidos por una especie de interés ideológico primordial; el grupo, que solo en apariencia se define únicamente por las relaciones temporarias o duraderas, formales o informales, entre sus miembros; y relaciones, incluso, entendidas como interacciones, esto es, como conexiones intersubjetivas, realmente activadas. La noción de campo presupone una ruptura con la representación realista que nos lleva a reducir el efecto del ambiente al efecto de la acción directa en tanto actualizado durante una interacción (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 149).

y sistemas, la multiplicidad de soluciones o alternativas no vienen de un ámbito exclusivo, sino de la intersección con otros.

Los saberes provenientes de la intersección de campos disciplinarios pueden convertirse en un corpus teórico propio del campo educativo. El campo pedagógico es subsidiario de las producciones y de los desarrollos establecidos y producidos en distintos contextos del saber.

Dada la complejidad del campo pedagógico y su constitución, es que se puede definir como un campo interdisciplinario. Este constituye una necesidad de abordaje de una problemática compleja, que es imposible comprender bajo la perspectiva de una única disciplina. Posibilita construir, transformar y cambiar la formación disciplinaria, dando a la pedagogía la oportunidad de abordar los saberes desde múltiples aspectos.

Dicho abordaje parte de la necesidad de reorganizar el pensamiento. Durante mucho tiempo el conocimiento científico tuvo por objetivo disipar la complejidad de los fenómenos, con el fin de hacer visible un orden simple, como se ha mencionado antes. Pero si este proceso mutila la realidad de los fenómenos que debe dar cuenta, la complejidad posibilita la integración de pensar en una tensión permanente.

La reflexión sobre el conocimiento, entendido en sus diversas formas, genera la necesidad de una búsqueda de la verdad en cuanto a que el hombre se enfrenta con el conocimiento desde el conocimiento mismo, teniendo en cuenta la representación, pero también el posicionamiento del saber. Se genera así la necesidad de reflexionar sobre los mecanismos, los métodos y los procesos en los que se elabora o emerge el conocimiento.

Este proceso de búsqueda de la verdad enfrenta en primer lugar al sujeto a sí mismo, y tiene que clarificar qué significa ser sujeto. Es una mezcla de autonomía, de libertad y de heteronomía, y genera una conciencia de la multidimensionalidad que lo lleva a la idea de que toda visión unidimensional es pobre. Surge así la necesidad de las relaciones, de las intersecciones con otros saberes y dimensiones, para identificar la complejidad con la completitud.

El pensamiento complejo le permite al sujeto interpelar la realidad, dicho proceso se apoya en los principios, soportes importantes para pensar la interdisciplinariedad en la formación docente. El principio dialógico permite dar cuenta de la oscilación entre el orden y el desorden, pensar en la organización y en el desarrollo, dando cuenta de la autoorganización. Aquí emana el otro principio, el recursivo, esta idea rompe con la linealidad. El proceso recursivo se liga al hologramático (tercer principio), idea que trasciende al reduccionismo y al holismo, inmovilizando lo lineal.

Es así que uno de los aportes más preponderantes de las teorías epistémicas al trabajo interdisciplinario, pensando en la formación docente, está dado por la ruptura dicotómica entre el sujeto y el objeto de conocimiento donde se inscribe el problema gnoseológico como problema de comprensión, autoorganización y reflexividad.

El sujeto ha comenzado a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos, en que las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos. Por eso se hace necesaria una epistemología que dé cuenta de sí misma, que sea responsable a lo interno del sujeto. El asunto de la complejidad no es solo externo, es simultáneamente interno; implica un sujeto que conoce desde ciertas condiciones contextuales y carece de sentido o valor fuera de esto.

Este es un planteo radical del problema de la relación entre conocimiento y valor que debemos considerar. El conocimiento es conocimiento en la medida en que el sujeto le atribuye algún valor. Entonces, la realidad es una realidad en actividad, en la que el sujeto construye su experiencia de la realidad a través de representaciones simbólicas. Dicho en términos de Gastón Bachelard (2000): «Nada está dado, todo es construido» (p.16). El ideal de racionalidad clásico pensó el sujeto como entidad absoluta y trascendental separada del objeto. Los desarrollos de la dialéctica y el enfoque sociocultural de la ciencia y el conocimiento lo pensaron como sujeto relativo y concreto, histórico y social.

El paradigma de complejidad emergente lo ha comenzado a pensar como ente reflexivo que da cuenta de sí. Arroja luz sobre el problema de los condicionamientos sociales de la ciencia; más allá de la constatación de condiciones sociales específicas, hace posible la elaboración de una comprensión de las formas culturales que condicionan el pensamiento científico. Se afirma la primacía no del sujeto, sino del contexto intersubjetivo en la relación cognoscitivo-educativa.

De aquí la importancia de pensar en las relaciones rizomáticas a la hora de la intersección de saberes, desde una óptica horizontal. La horizontalidad determina relaciones oscilantes entre intensidades en las que la inmanencia produce la aparición del deseo; así, las relaciones de horizontalidad se hacen más complejas cuando aparecen las relaciones de potencia molecular⁵ en relación con el poder molar.⁶

Desde las relaciones horizontales se puede propiciar una alternativa en la formación docente, en la que la relación educativa no se gesta a partir de jerarquías preestablecidas, sino que hay un orden dado por una nueva forma de concebir el conocimiento, las relaciones, así como el sujeto mismo. Se piensan los vínculos desde otro lugar, desde la mirada de lo diverso, reconociendo el dinamismo, la fluidez y la posibilidad de una reconfiguración en pos de una autoorganización.

Los enfoques complejos se caracterizan por pensar en términos de interacciones no lineales, lo que da la posibilidad de salir del círculo vicioso y habilitar un pensamiento fluido, capaz de adaptar diversas configuraciones, sin llegar a la rigidez del cristal y sin desvanecerse (Najmanovich, 2011, p. 153). El conocimiento se entiende como actividad ya que surge de la interacción multidisciplinar de un

5 Constituyen su trama y su lazo de un modo vivo en función del entrelazamiento colectivo de contornos cambiantes y de praxis rebeldes a las variantes sociológicas que la jerarquizan (Guattari, 2017).

6 Tiene por función jerarquizar, encuadrar el tejido social (Guattari, 2017).

encuentro mediado. La forma de red, al tener una geometría variable en función de la conexión/inconexión, se presenta como la forma más adecuada para pensar la multiplicidad de configuraciones que se producen en y a través de los intercambios. La red como configuración y organización desde los enfoques dinámicos conecta de múltiples formas los que las dicotomías clásicas habían escindido y petrificado (el objeto, el cuerpo, la estructura) o evaporado (el sujeto, el significado, los vínculos). El pensamiento dinámico no es monista ni dualista, es interactivo, lo que permite construir categorías como «ser en el devenir», «sujeto entramado» (Najmanovich, 2011, p. 157). Estas categorías instalan la apertura a la diversidad y no llevan a un relativismo vacío, sino que abren las puertas a una afirmación responsable.

Del entramado relacional emerge su multiplicidad, visibilizándose la existencia de diversas intensidades conectadas en líneas de articulación bajo diferentes formas de abordaje. Nace así el rizoma como el proceso de transmutación relacional en el que se ponen en juego regímenes de signos muy distintos, que caracterizan el paradigma actual.

Lo uno y lo otro en la relación rizomática operan como totalidades significativas. Las líneas de articulación concentran las diversas intensidades; la segmentariedad entre bloques significativos diferentes es atravesada por algún sentido compartido y por estratos o conformaciones sedentarias como opuestos al movimiento, a la nómada, estratos que constituyen la materialidad significativa. Se genera así la territorialidad, como ese espacio en el que se producen los movimientos del pensamiento, la circulación de las intensidades deseantes y los impulsos. Es el soporte formal que configura el sentido y posibilita el acontecimiento. El agenciamiento opera sobre lo real. Cada disciplina delimita el territorio, pero existen pasajes de un territorio al otro que se convierten en líneas de fuga y producen la desterritorialización.

Estas miradas sobre la construcción del sujeto invitan a pensar la necesidad del rediseño de los dispositivos teóricos y metodológicos desarrollados respecto a la comunicación, representan una apuesta interpretativa de la semiosis social entendida como una trama-tejido múltiple, que finalmente puede visualizarse como un nudo semiótico dentro del rizoma o mapa inacabado de una cultura en desarrollo. Se trata, en definitiva, de una posibilidad comprensiva que cambia la lente positivista por otra expresada en el proyecto epistemológico emergente y que incluye la espontaneidad de la vida cotidiana —como un conjunto de actividades significativas para la explicación— y la comprensión de las acciones humanas, reconociendo en el referente la experiencia. La creatividad puesta en marcha mediante la activación de múltiples lógicas articuladas va más allá de un canon gnoseológico y se vincula al proyecto existencial de todo individuo, sociedad y cultura.

En una formación arbórea podría decirse que quedan atrapados y sometidos como copistas en un territorio opresor, sin salidas novedosas ni aperturas inéditas no codificadas; el devenir rizomático es ejercicio de libertad. El principio de

heterogeneidad como parte de una formación rizomática se opone a la formación que, orientada teleológicamente a la hegemonía, anula diversidades e identifica igualdad con mismidad.

La formación rizomática fomenta la multiplicidad y el deseo de búsqueda, que es siempre dinámico, así escapa del sedentarismo de la copia. No se buscan réplicas, la responsabilidad que se presenta en el registro de las transformaciones que la formación provoca es un valor moral que surge de una decisión del docente ante el conflicto entre pluriversidad y hegemonía.

La formación en clave rizomática apunta a la heterogeneidad expresada como libertad de los estudiantes. La formación es transformación y la sensibilidad pedagógica implica alentar la metamorfosis; la libertad es inmanente a la condición rizomática de la formación. El encuentro que se experimenta convierte cada clase en un acontecimiento que es efectuación de actos donde se piensa, se siente, se acciona. Este acontecimiento favorece la producción de sentido y combate el vaciamiento de la palabra, que produce un borramiento del nexo entre palabra, sentido, significado y acto. La producción de sentido fecunda la convivencia y la transición hacia afectos activos.

La participación en la creación de significado y la producción de sentido va en la línea de una autonomía que no es el individualismo propio de las sociedades contemporáneas, donde se aísla al sujeto y se lo encapsula en una parcela egocéntrica, manteniéndolo en la apatía política y en el desinterés por los asuntos comunes.

En sentido epistemológico, la formación rizomática se aleja de la metáfora arbórea, ya que permite comprender el valor pedagógico de las conexiones entre campos del saber. Este entramado amplía los horizontes de crítica porque no encorseta el pensamiento; las relaciones interdisciplinarias entre diversas perspectivas críticas se interceptan —en la clase— como acontecimiento discursivo que provoca la apertura, permite la novedad, provoca dispersiones que rupturizan los límites de la hegemonía del sentido. Los estudiantes al trabajar de forma interdisciplinaria se mueven rizomáticamente, no crecen como ramas de un mismo árbol, se liberan de patrones establecidos, participan en la producción de sentido. Así se evita la clausura de significado que en un sistema social opera mediante una aceptación acrítica de lo dado de antemano. Los sujetos se adaptan a lo instituido sin darse cuenta de la existencia de posibilidades de transformación que están fuera de ese sistema. La producción de sentido favorecida en el acontecimiento de este proceso de formación determina una ruptura de esta clausura, el estudiante no está alentado a adaptarse a las significaciones instituidas por el saber, así se empodera como creador de significaciones instituyentes y, por lo tanto, como sujeto político.

Hacer lugar a la complejidad en nuestro pensamiento y accionar implica no solo una posición epistemológica, sino también una actitud ética basada en la aceptación de nuestra responsabilidad como productores de conocimiento y las limitaciones que toda perspectiva tiene.

La transformación educativa es un proceso cuya globalidad es la resultante de las acciones locales, que ponen en juego una multiplicidad de problemáticas. Su proceso genera en los territorios un enseñar/aprender que potencia las comunidades educativas.

Hoy la escuela requiere de educadores que reconozcan e identifiquen miradas exploratorias y de autoobservación, y que, con base en múltiples desafíos y oportunidades, desarrollen capacidades, acciones y procesos que contribuyan a una práctica libertaria.

Bibliografía

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Camaño, C. (Comp.) (2015). *En busca de una docencia para nuestro tiempo*. Montevideo: Grupo Magró.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas*. Madrid: Pre-Textos.
- Delgado, C. (2011). *Hacia un nuevo saber*. La Habana: Acuario.
- Díaz, A. (Comp.) (2014). *Epistemología y educación*. Montevideo: Universidad de la República.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo*. Buenos Aires: Biblos.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fowler, W., y Zavaleta E. (2013). El pensamiento de Pierre Bourdieu: apuntes para una mirada arqueológica. *Revista de Museología Kóot*, 3(4), 117-135.
- Freire, P., y Faudez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>.
- Furlan, A., y Pasillas, M. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, (61), 79-94. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-61-investigacion-teoria-e-intervencion-en-el-campo-pedagogico.pdf>.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga*. Buenos Aires: Cactus.
- Guattari, F. (2017). *La revolución molecular*. Madrid: Errata Naturae.
- Habermas, J., y Foucault, M. (1988). *Modernidad y Posmodernidad*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Najmanovich, D. (2011). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras de la mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Rebellato, J. (2009). *Miradas al pensamiento contemporáneo: Henry Giroux, Charles Taylor, Clifford Geertz, Immanuel Wallerstein, Cornelius Castoriadis*. Montevideo: Multiversidad Franciscana.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

Relatoría de la presentación de libro de Helena Modzelewski¹

Feliz cumpleaños a mí

SOFÍA FERREIRA² Y LUCÍA VALDEZ³

HELENA MODZELEWSKI ACOMPAÑADA DE ANDREA DÍAZ Y GUSTAVO REMEDI

Con su voz dulce y emocionada, que tanto la caracteriza, Helena da comienzo a la celebración del cumpleaños de su libro, producto de muchos años de trabajo. De forma humilde y casi jocosa, nos comenta que dicho libro en realidad es como un nene de un año, «al que se le puede cantar el feliz cumpleaños y decir cosas lindas que ya han pasado». El libro nace cuando comienzan a pensarse las primeras ideas, a esbozarlas y finalmente a escribir, por lo tanto, este libro es un niño al que ya se le pueden contar cosas de su propia historia. De a poco, a medida que avanzan los minutos y las anécdotas, las ventanitas de Zoom van dejando espiar los rostros de algunos participantes, que se vuelven cada vez más y más expectantes a la espera del comienzo de la disertación.

Helena presenta brevemente a cada docente comentarista y explicita cuál es el vínculo profesional que mantiene con cada uno. Andrea Díaz da comienzo a sus comentarios, saluda con efusividad y argumenta que se siente honrada y feliz de haber sido invitada, y que por su cercanía de años con Helena se siente más allegada a su libro. Andrea no puede evitar hablar sobre la forma tan particular que tiene Helena de abordar sus trabajos, «la forma en que ejerció la filosofía de la educación. Helena es muy particular, es muy original, y es muy con la marca Helena Modzelewski, ¿no? Es una marca registrada con mucha singularidad, y eso a mí me encanta, uno lee la obra y la ve a ella». Quienes la conocemos sabemos

- 1 Helena Modzelewski (2021). *Lectores ecuanímenes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*. Premio Nacional de Literatura 2019, Ministerio de Educación y Cultura, Categoría Ensayo de Ciencias de la Educación; Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República
- 2 Estudiante de la Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). sofia03ferreira@gmail.com
- 3 Estudiante de la Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. lucia.valdez.st@gmail.com

que es una descripción de lo más atinada; su magnética escritura, reflejo de su personalidad, hace que el mero acto de leer a Helena se convierta en un ritual de placer y disfrute.

Persistente, pionera, creativa, amorosa son adjetivos con los que Andrea va describiendo a Helena y su trabajo. Su forma de hablar tan gestual y dinámica nos mantiene atentas, de a ratos habla en primera persona (¿le habla a Helena?, pensamos); a medida que avanzan los minutos se va evidenciando su apremio por entrar en los veinte minutos que le fueron otorgados, a veces salta de una idea a otra muy rápido y se hace difícil seguirle el tren.

Uno de los comentarios más importantes que le hace a la autora es la posibilidad de seguir pensando sobre algunos conceptos que aparecen en el libro, pero desde un enfoque decolonial: «... la voz de los uruguayos o los latinoamericanos que no entran porque estamos matrizados culturalmente». Enriquecería el discurso aportando polifonía, que es uno de los conceptos que aborda Helena.

En el fondo, una gran biblioteca de piso a techo, profusamente poblada. Libros de todos los colores y tamaños ocupan casi la totalidad de la pantalla. Gustavo Remedi da comienzo a sus comentarios y precisa que debería decir *todas* para referirse a sus oyentes, porque somos mayoría de mujeres quienes participamos de esta instancia. Con una media sonrisa y gesto calmo, felicita a Helena y se sorprende de encontrar similitudes entre sus «obsesiones y preocupaciones», lo que daría el pie para un futuro proyecto juntos. «¿Por qué a mí?», se pregunta ante la invitación a disertar... «Después me lo contestas.»

Gustavo pone el énfasis en lo revolucionario que es este libro para la academia, habla de un cambio radical y de cómo, de alguna forma, esto se conecta con lo planteado antes por Andrea en su alusión a la «marca registrada»: es que, para el mundo académico, la escritura de Helena es peculiar. Sus comentarios se enfocan en lo que le generó la lectura, poniendo el eje en cómo el libro habilita el encuentro. Lejos del énfasis que pueda ponerle la autora y del texto en sí, es un libro que genera una relación con el lector, porque en su lectura nos encontramos con una historia que capta nuestra atención a la vez que nos aporta argumentos teóricos, que son explicados, desarrollados y clarificados desde la precisión. Mientras Gustavo continúa hablando, se cambia la vista de la pantalla y ya no lo vemos solo a él, sino a todos los participantes que, divididos en pequeños cuadrados, conforman una imagen de 22 personas con caras de concentración. Cierra brevemente cuando ve que se acaba el tiempo y agradece la invitación.

Soplar las velitas y volver a empezar: el cierre

Cambia la pantalla a la vista de Helena, un plano algo más cenital, otra biblioteca grande e igualmente poblada, casi como si se tratase de un cambio de perspectiva dentro de una misma escenografía. Volvemos a introducirnos en la analogía del

comienzo: el bebé ha cumplido su primer año y ya camina, motivo por el que podemos estar hablando de él... ahora que salió al mundo, esta mamá queda libre para gestar nuevamente, ¿qué está pensando Helena entonces a futuro?

Con Andrea se abre un camino sobre descolonización, con Gustavo, otro sobre los estudios sociales y la teoría literaria.

¿Por qué retomar autores de hace cien años? «El *Kamasutra* tiene miles de años y vos recién ahora vas a aplicar una posición... y, bueno, lo que pasa es que yo no estaba hacía miles de años, es cuando me tocó —alega entre risas— para poner un poco de humor».

Con la sonrisa aún presente, continúa añadiendo algunos agradecimientos, a Andrea, a Gustavo, a su grupo de investigación.

El autor que puede escribir tiene libertad. En la medida en que eso que escribe sea lo que quiera, sienta y desee, en la medida en que eso suceda, entonces va a ser la mejor escritura y para la que más motivado se va a sentir. La responsabilidad, nos dice Helena, está en el lector y su capacidad para hacer hablar a los otros a través de la imaginación, o inspirándose a buscar otros materiales, «el problema es que el lector casi nunca está atento y siempre agarran los libros como palabra santa, y en realidad hay que cambiar esa actitud, el libro no es palabra santa, el libro es una perspectiva».

En determinado momento, Helena comienza a contar un episodio que sucedió en una de sus clases mientras trabajaba con una foto de Marilyn Monroe, justo cuando el video queda congelado con su rostro mirando hacia arriba, algo pensativo, y un brillo muy especial en sus ojos muy abiertos: «Imaginar, nada más que imaginar que hay otra posibilidad, creo que eso es lo que abriría las compuertas de la paz en el mundo».

Cierra leyendo las primeras y más atrapantes páginas de su libro, menciona a su hermano con evidente reverencia, paralelamente cambia la vista de la pantalla a los participantes, donde ya no hay tanta necesidad de sostenerse la cabeza con las manos, sino que los rostros ahora están poblados de sonrisas y tiernas miradas.

Creo que eso es a lo que me encantaría dedicar el resto de mi vida, a seguir buscando cómo, con qué metodología, qué cuentos, qué franjas etarias, qué otros docentes están trabajando esto, de todos los niveles educativos, de educación formal, informal, que quisieran acercarse y que podamos buscar juntos. Eso es lo que quiero hacer el resto de mi vida, creo que eso tendría sentido.

Honar su autenticidad, agradecer su solidez y su cercanía son solo algunos de los tantos elogios que recibe Helena de los participantes, quien corona la presentación con un amoroso y espontáneo saludo de su familia desde Estrasburgo, Francia, un cuadro muy íntimo de su hermano y su sobrina entre sonrisas emocionadas. Quedamos a la expectativa del recorrido que haga el libro físico, el alcance que tenga y cómo sigue de aquí en más. Lanza un beso a la cámara y saluda con la mano.

«Un mundo ideal es un mundo de lectores ecuanímenes.»

La tarde del segundo día

Las actividades de la tarde comenzaron con la presentación de cuatro ponencias del eje 2: *Utopías y política: los presentes ajenos en tiempos de utopías totales*, coordinado y comentado por Gerardo Garay, Pablo Martinis y Dalton Rodríguez. Las ponencias presentadas fueron: «Educação do Campo en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra», por Alejandra Otero Espina; «La educación en la LUC desde algunas ideas de José Luis Rebellato», a cargo de Gianela Turnes; «Educación y crítica a la razón utópica. Paulo Freire y José Luis Rebellato», por Federico Frontán Núñez y, finalmente, «La(s) crisis en la prensa gremial del magisterio uruguayo: el caso de la Unión Nacional del Magisterio (1936-1941)», por Trinidad Iralde.

Al mismo tiempo se presentaron cuatro ponencias de la mesa 5 del eje 1: *Sujetos en la educación*, coordinado por Eloísa Bordoli, Ana María Fernández y Marcelo Morales. La comentarista de esta mesa fue Gabriela Rodríguez Bissio. Las ponencias presentadas estuvieron a cargo de Virginia Fachinetti, con «Sentidos docentes en los inicios a la formación universitaria»; Clarisa Flous, Pablo Gatti y Natalia Muñoz, con «Estudiar en la cárcel: significados y recorridos de lo educativo de estudiantes privados de libertad»; Virginia Masse presentó la ponencia «Sociodrama. Metodología de investigación y dispositivo pedagógico», y finalmente Magalí Pastorino presentó «El sujeto y la relación con el saber en el proceso productivo en la enseñanza artística universitaria».

También en la tarde Ana Juanche, Francisco Scarfó y Violeta Acuña Collado comentaron el libro *Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes*, compilado por Andrea Díaz Genis y Natalia Barraco Mastrángelo.

En el horario central de la tarde se llevó adelante la *Mesa Recepción y vigencia de Paulo Freire y José Luis Rebellato en América Latina*, para la que fueron convocados Oscar Jara, presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe y director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de Costa Rica, Ebe Lima Siqueira, investigadora de la Universidad Estadual de Goiás, Brasil, que coordina el grupo Mulheres Coralinas, experiencia de educación popular dirigida al empoderamiento y la apropiación cultural de mujeres artesanas, y Federico Brugaletta, investigador de la recepción de la obra de Paulo Freire en América Latina.

Para culminar la jornada se presentó del libro de Eloísa Bordoli *Formas escolares y sentidos educativos en enseñanza primaria. Análisis del proceso de construcción del PMC en Uruguay (2005-2010)*, presentado por Pablo Martinis, Antonio Romano, Sophie Talbotier y Pablo Meneses.

Eje 2

Educação do campo en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ALEJANDRA OTERO ESPINA¹

Resumen

El presente trabajo plantea un acercamiento a la concepción *educação do campo* (EDOC) propuesta por los movimientos sociales en Brasil; se propone explorar el proyecto político-pedagógico desde los sujetos del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). En este sentido, se toman las entrevistas llevadas a cabo en el trabajo de campo en la escuela Terezinha de Moura en Pirituba, en San Pablo, institución que se encuentra dentro de un asentamiento del MST.

Es por ello que se toman algunos conceptos claves de la obra de José Luis Rebellato, ya que la teoría del autor nos ayudará a analizar el significado de EDOC, para luego adentrarnos en el discurso que mantienen los sujetos del MST en referencia a la temática.

Palabras clave: Educação do campo; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Educación popular liberadora.

El camino de las utopías: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y educação do campo

El Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge como movimiento social en enero de 1984, y tiene como demanda principal la democratización de la tierra, contextualizada en la reforma agraria popular. Tal reforma considera que cada familia debe tener el derecho de acceder cómo máximo a 1500

¹ Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. aleotespi@gmail.com

ha para cultivar y vivir, es por ello que se ve la necesidad de desapropiación de grandes latifundios. En este sentido, la conquista de la tierra se ve atravesada por dos etapas, la de acampado y la de asentado.

El campamento se origina en el momento de ocupar la tierra, las familias crean carpas de lona y madera hasta conseguir, mediante el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria, el derecho de posesión. Una vez que el MST obtiene tal derecho, las familias comienzan a hacer casas de material, esta etapa es lo que se llama *asentamiento*.

El movimiento está presente en 24 de los 26 estados de Brasil, con 350.000 familias asentadas y 90.000 familias acampadas (MST, 2013), su organización tiene la característica de mantener acuerdos políticos y de convivencia que se construyen y se sostienen a partir de la idea de democracia de base. A su vez, ha sido posible para esta organización sostener su lucha y sus procesos porque se configura como una organización disciplinada, con tiempos y formas preestablecidas. La propiedad es colectiva y cada miembro del MST «conquista» y trabaja la tierra sobre la base de un modelo de producción agroecológica.

Una vez que las familias están asentadas o acampadas, se comienza a instalar y pensar el quehacer educativo en el territorio. Es por ello que los movimientos sociales del campo reivindican la *educação do campo* (EDOC) como modelo a ser implementado en las escuelas estatales que están cercanas al lugar de residencia.

La construcción de la EDOC significa pensar en un proyecto educativo a partir de los sujetos del movimiento, en este sentido, se trata de llevar a la escuela las matrices pedagógicas enlazadas a las prácticas sociales, en las que se combinan la cultura, la organización colectiva, el trabajo con una determinada postura frente al mundo, dado que el proceso de formación se da dentro del espacio del aula y fuera, por tanto, se piensa desde el lugar de los sujetos del movimiento dialogando con su propia realidad (Caldart, 2004).

Los movimientos sociales no solo problematizan el derecho a la educación, sino que desean la construcción de una escuela que sea del campo, una pedagogía que vincule la historia y la cultura de los sujetos que viven en el campo. La EDOC es definida por los integrantes de las distintas organizaciones del movimiento social para transmitir a los sujetos que viven en el campo la identidad del medio, bajo la perspectiva de educar a los trabajadores y las trabajadoras rurales en la toma de conciencia de ser sujetos de derecho y en condición de analizar su propio destino.

El propio nombre, *educação do campo*, identifica la reflexión pedagógica, en el sentido de que el proyecto diseña trazos de acción educativa para el desenvolvimiento pleno del ser humano, «... nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos» (Caldart, 2004, p. 32).

Ante esto nos encontramos que la EDOC se convierte en una educación popular liberadora (EPL) en la que encuentra y da sentido a la praxis de los sujetos sociales por su liberación. La EDOC, como proyecto político pedagógico, ayuda a la construcción de alternativas al neoliberalismo, en tanto los sujetos populares

reflexionan sobre las contradicciones y como resultado desarrollan acciones transformadoras. En este sentido, el pueblo como sujeto es el protagonista de los cambios.

Las prácticas educativas que se presentan en la EDOC trascienden el prototipo de hacer escuela, tratan de superar las fórmulas, llamadas en Brasil *ruralistas*, en las que los docentes transmiten técnicas agrícolas. En este sentido, la escuela de campo trata de entender las problemáticas de los sujetos del movimiento y las implicaciones que pueden tener en la escuela. Como señala Santos:

Una vez más, la educação do campo se presenta como un movimiento contra-hegemónico que lucha contra la saturación de las conciencias que la hegemonía —en términos gramscianos— se presenta en la sociedad. Una hegemonía que tiende a diferenciar lo bueno y lo malo, según parámetros del medio urbano, la escuela graduada y el currículo uniforme (Santos, 2013, p. 2).

Limber Santos identifica que la escuela rural aparece diseñada bajo determinados preconceptos respecto a los saberes de los campesinos, por el contrario, la EDOC que impulsa el MST, junto con otros movimientos sociales, constituye una práctica social y la lucha por el acceso a la educación, pero una educación «hecha por ellos mismos y no apenas en su nombre» (Caldart, Pereira, Alentajano y Frigotto, 2012).

Es por ello que los sujetos del movimiento se tornan centrales en la definición de las teorías pedagógicas pensadas sobre la base de su realidad y en la visualización, a su vez, de la totalidad de los sujetos que se encuentran en el campo.

Esta educación como política pública está en construcción, en cada proceso político el movimiento construye en pro de los derechos educativos, con énfasis en la realidad del campo. Enmarcada en el pensamiento de Paulo Freire, la EDOC mantiene como ideario la conciencia de cambio, que se asume colectivamente ejerciendo presión al Estado brasileño en demanda de políticas públicas que abarquen colectivos específicos.

Es necesario destacar que la educación rural se caracteriza por ser parte de las instituciones oficiales del Estado, en este sentido la propuesta de escolarización va a estar asociada al mundo del trabajo urbano, la idealización de la productividad a gran escala, dejando de lado los intereses del propio movimiento social.

Entendemos que la EDOC responde a una pedagogía de lo instituyente (Rebellato, 1995), ya que es una fuerza que irrumpe en los modos hegemónicos de hacer política y se concreta en un proyecto que toma sentido en la praxis de los sujetos oprimidos, en el que se tornan protagonistas y sujetos de la liberación.

La voz de sus protagonistas

En esta sección veremos qué expresan los sujetos del movimiento social en referencia a la EDOC. Las entrevistas se hicieron en la escuela Teresinha de Moura, en el asentamiento Agrovila 1 en Pirituba, interior de San Pablo.

Una vez que el MST obtiene el derecho a la tierra, la organización comienza a exigir, entre otras cosas, el derecho a la educación, en este sentido la EDOC va por encima de lo que es la educación en el campo propuesta por el Estado. La reivindicación de la EDOC tiene como objetivo principal mantener la escuela en el lugar en que los niños y niñas viven, es decir, a partir de su realidad, cultura e identidad. La EDOC no excluye el contenido de la escuela tradicional y la currícula estatal, sino que parte de una forma distinta de hacer escuela: «Paulo Freire dice que nuestra cabeza piensa donde nuestros pies pisan, entonces el debate de *educação do campo* tiene que ver con eso» (dirigente en educación 1).

La educación en el campo que propone el Estado refiere al tipo de escuela que está situada en el campo, pero que trae un modelo pedagógico igual al de la educación en la ciudad, se visualiza que los contenidos curriculares no dialogan con la realidad en la que el sujeto está inserto. Entonces, la propuesta EDOC en las escuelas trata de que venga aparejada una serie de medidas para que se cumpla con el proyecto a escala nacional, por ejemplo, la profesionalización docente en torno a la EDOC, la organización del tiempo, el espacio, etcétera:

... muchas veces la escuela reproducía valores que inferiorizan a la población de campo, profesores que venían de la ciudad sin conocer la lucha por la tierra, y reproducen «usted debe estudiar mucho para poder salir de aquí, del campo» (dirigente en educación 1).

En este sentido, dirigentes, directora y docentes coinciden con la idea de que la EDOC tiene el enfoque en la realidad del alumnado. Las personas entrevistadas consideran que la idea EDOC es el diálogo entre los contenidos programáticos de la educación pública y la vivencia de los y las estudiantes que viven en áreas rurales.

[En] la concepción de EDOC nosotros enseñamos en la sala a partir de la realidad del alumno, tenemos como base las propias vivencias del alumno en el campo y desde ahí tiene sus peculiaridades, un ejemplo es que nuestro campo es un área de asentamiento, en la concepción de EDOC existe el campo de los ribeirinhos, de los quilombolas, de los indígenas (profesora 1).

También señalan que el currículum escolar que trabajan es el del municipio, con énfasis en las directrices nacionales, pero, en el desarrollo de las propuestas y los proyectos que hacen dentro de la escuela, son los y las docentes los que colocan el énfasis en la realidad del alumnado. El modelo pedagógico de la EDOC se refleja en las entrevistas a las estudiantes: «... vienen profesores que son de la agrovila para que enseñen trabajo en la huerta, producir alimentos, cuentan la historia de aquí, de la agrovila» (estudiante 1).

Una de las profesoras que trabaja en la escuela considera que la formación humana de la EDOC se basa en una educación emancipadora en la que prevalecen las relaciones humanas y la relación con la naturaleza, que incentiva a los sujetos a ser problematizadores de la realidad actual:

... entonces, la educación de campo es eso, es saber cuestionar, cuándo cuestionar, para quién cuestionar, algo que se va a internalizar, que va a ser para su vida, no es solo momentáneo, artificial como las escuelas tradicionales (profesora 2).

Cuando analizamos la visión que tienen los y las dirigentes nacionales del MST sobre el modelo pedagógico EDOC, vemos que destacan la importancia de la escolarización en el medio rural, entienden y explican por qué es importante una EDOC. En este sentido, se coloca a la organización social como una «memoria histórica» (dirigente nacional 1) en la que la educación contextualizada en el asentamiento tiene el rol de formar y recuperar la memoria histórica de los sujetos populares.

El movimiento social actúa como sujeto educador, con la particularidad de ser «popular con sus características particulares de lucha por la tierra, lucha por reforma agraria y de transformación social» (dirigente nacional 1).

«Recuperar esa memoria histórica como piso, espacio común, para a partir de allá desarrollar proyectos políticos ¿no?, como la reforma agraria» (dirigente nacional 1).

La dirigente nacional 2 entiende que la EDOC es parte de la educación de la clase trabajadora, dado que coloca a la escuela bajo la perspectiva de clase social en la que enfatiza que educar con los preceptos de la EDOC en una escuela que esté inmersa en el asentamiento es de resistencia, ya que el poder público propone que los niños y las niñas de asentados sean transportados a escuelas fuera de sus comunidades.

Eso es una forma también de sacar el derecho de estudiar cerca de donde vive y también de quebrar el proyecto político pedagógico que es la EDOC, con una identidad de la resistencia de lucha, entonces el contenido principal de EDOC es un contenido de educación de clase de derecho de la clase trabajadora de estudiar y tiene divisa de esos trabajadores, trabajadoras, de esos niños, de esos adolescentes (dirigente nacional 2).

Con las entrevistas observamos a la escuela como un espacio político, ello refiere a que la institución no tiene características neutras, libres de ideología, sino que los sujetos de la organización lo visualizan como un espacio en el que confluyen intereses diferenciados.

Como ya se ha mencionado, la idea EDOC intenta ponderar la identidad de los sujetos en el asentamiento, pero también dentro de este paradigma hay corrientes ideológicas que son parte de la organización con objetivos políticos y que algunas veces se contraponen con la perspectiva ideológica de la escuela estatal.

... nuestras escuelas no son neutras, tienen objetivos políticos e ideológicos, concepciones políticas, así como las otras, va a ser siempre así. Y el conocimiento siempre será uno, a pesar de ser una construcción siempre colectiva (dirigente nacional 1).

La escuela se convierte en un espacio de disputa política ya que la instauración y la legitimación de la institución dentro del asentamiento han sido parte

de una conquista de la organización social; este derecho conquistado refleja las tensiones entre el movimiento social y el aparato estatal.

En las entrevistas se puede analizar las tensiones entre la escuela con la pedagogía EDOC y el Estado. El dirigente nacional 1 refiere a la institución escuela como un latifundio que debe ser conquistado, él hace un paralelismo entre la toma de la tierra y la conquista de la escuela, con el fin de legalizar los espacios conquistados:

... las escuelas son como hacer una toma de tierra de ocupación, es una lucha cotidiana permanente porque influye en muchos campamentos que no son regularizadas las escuelas [...] el ideario de la escuela sin partido que no tiene caso, la ideología sin contenido real, pero que combate todos nuestros espacios (dirigente nacional 1).

Uno de los objetivos de la organización es que cada asentamiento tenga su escuela, por ello los y las dirigentes se refieren a ello como la lucha de la conquista por la escuela, ya que es un proceso para obtener el derecho a la escuela pública estatal. Destacan también que hay momentos históricos para avanzar en la implementación de la propuesta pedagógica, también consideran de gran importancia el trabajo de base, es decir, el fortalecimiento de los colectivos, la relación en la comunidad, que tiene que estar articulado y organizado para avanzar en la propuesta EDOC.

Observamos en las entrevistas la visión que tienen las docentes sobre el hecho de que la escuela es o no un espacio de disputa política. Ellas refieren a las tensiones políticas que se viven en la escuela sobre la cuestión fundamental de la influencia que tiene el MST dentro de la institución: «... algunos no se sienten del MST, no se identifican con ser sin tierra, no tienen esa pertenencia y tienen alguna crítica, pero es la minoría, entonces la mayoría tiene la bandera» (profesora 1).

Lo que dicen las entrevistadas es que hay posiciones contrapuestas entre familias de agricultores y familias de la organización, ya que hay estudiantes que provienen de la ciudad, en la que las familias trabajan para el agronegocio y alumnos *sem terrinha* que viven en el asentamiento. En este sentido, se conjuga un campo interesante en el que tanto los niños y las niñas como las familias develan las contradicciones dentro de la escuela.

Es por ello que las entrevistadas consideran importante mantener la identidad de los *sem terra* en la escuela, ya que el proyecto EDOC tiene como uno de los pilares fundamentales trabajar sobre la identidad y mantener viva la historia de la organización.

Consideraciones finales

La EDOC surge como una propuesta alternativa de los movimientos sociales, dado que sus sujetos identifican en la escuela institucional determinadas faltas,

esta crítica está íntimamente relacionada con el objetivo de la educación. Es decir, se entiende que la educación para el campo remite a un tipo de proyecto para el contexto rural y por ende un proyecto de país, por el contrario, la EDOC surge de los propios movimientos sociales y como consecuencia de las demandas de los sujetos bajo su propia subjetividad. En este sentido, se entiende que *educação do campo* no es igual a educación en el campo.

Comprendemos que el sujeto de los movimientos sociales cumple un rol fundamental en la EDOC, ya que son ellos el motor del cambio educativo. En este sentido, la educación es una construcción de los movimientos sociales, con los colectivos como los agentes de cambio.

Es por ello que la EDOC es un ejercicio constante de EPL, que constituye un proyecto de construcción popular enmarcado en el discurso del sujeto oprimido. Los movimientos sociales expresan en la EDOC una forma de cuestionamiento a la escuela hegemónica, que trae implícita una visión diferente del mundo y de estar en el entorno social, con esto se quiere decir la visión sobre el trabajo, la tierra y el acceso a los derechos.

Lo que interesa al MST de la escuela no es solamente la democratización del conocimiento y la creación de nuevas epistemologías, sino que es también una forma de estar en el mundo que convoca a pensar en la voz del desposeído y sus formas de hacer política.

Bibliografía

- Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Expressão Popular. Recuperado de <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>.
- Caldart, R., Pereira, I., Alentajano, P., y Frigotto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Petrópolis: Expressão Popular. Recuperado de <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Kolling, E., Nery, I., y Molina, M. (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (2013). *Programa Agrario del MST*. San Pablo: Secretaría Nacional del MST.
- Otero, A. (2014). *Educación infantil en el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (Tesis de grado de Ciencias Políticas y Sociología, UNILA, Foz de Iguazú). Recuperado de <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/613/Educaci%C3%B3n%20infantil%20en%20el%20Movimento%20dos%20Trabalhadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Nordan.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- Santos, L. (2010). Políticas educativas y formatos escolares. *Políticas Educativas*, 4(1), 18-34. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/27003/15577>.

La educación en la Ley de Urgente Consideración desde algunas ideas de José Luis Rebellato

GIANELA TURNES¹

Resumen

Al considerar las docencias como campo de problematización resulta siempre pertinente y hoy particularmente oportuno contrastar los aportes conceptuales de José Luis Rebellato con algunos impulsos recientes que pretenden reconfigurar —o desconfigurar— el sistema educativo uruguayo actualizando aquellas políticas de fines de siglo XX con visiones reduccionistas y mercantilizadas de la educación.

En 2008 Uruguay logró aprobar la Ley General de Educación, n.º 18.437 (Uruguay, 2008) que, además de afianzar una concepción sistémica de la educación nacional, la concibe como derecho. Hoy el campo educativo ha sido nuevamente situado en el ámbito legislativo, a través de una ley que incluye once temas y secciones, una de ellas, con ochenta artículos, refiere a educación. Esta sección, por la cantidad de disposiciones que alteran lo dispuesto en la Ley n.º 18.437, y por las transformaciones profundas que involucra, constituye un cambio legislativo que invita a su análisis desde ópticas pedagógicas que aportan a la reflexión sobre la educación de nuestro país.

Se propone observar las tensiones entre dos concepciones educativas contrapuestas que se desprenden de este devenir legislativo. Desde los aportes conceptuales de Rebellato se enfocarán los aspectos de participación, cultura, sostenibilidad, complejidad y dignidad observables —o no— en la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020).

Palabras clave: LUC; Educación; José Luis Rebellato.

Introducción

La educación y las docencias en Uruguay enfrentan hoy un cambio legislativo que impone un viraje profundo de concepción sobre políticas educativas. Este cambio, plasmado en la Ley n.º 19.889 de Urgente Consideración (Uruguay, 2020),

¹ Estudiante de la Licenciatura en Educación, colaboradora honoraria de la Cátedra Unesco EPJA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Miembro del grupo de investigación Emociones, Narraciones y Ciudadanía. gianela.turnes@gmail.com

conocida como LUC, puede ser interpretado a través de las categorías y relaciones conceptuales que José Luis Rebellato aportó a la reflexión y la práctica educativa. Ese horizonte de cambio impuesto por mayoría legislativa desanda un camino ya transitado en la idea de educación como derecho y la dirige en cambio hacia otro sendero, que implica su absorción por concepciones y prácticas mercantiles que la someten a una lógica de mercado economicista y la tratan como un sector más de la actividad productiva, con la consecuente subordinación de lo educativo a intereses económicos y al poder instituido, siempre dispuesto a incorporar nuevas ramas de actividad a su explotación. Este contexto propicia el abordaje de su análisis desde las ideas de Rebellato y su mirada ética, subvertidora, complejizante y libertaria.

Se propone tensionar algunas categorías conceptuales del pensamiento educativo del filósofo y pedagogo uruguayo José Luis Rebellato con algunas ideas sobre educación derivadas de los cambios institucionales, de gobierno y de gestión de la educación incluidos en la sección III de la Ley n.º 19.889, LUC, en vigencia desde julio de 2020. En particular se reflexiona sobre participación, cultura, complejidad y dignidad docente.

Participación ciudadana

En 1998 Rebellato (2020) analizó en clave emancipatoria el *Manifiesto Comunista*. Desde allí surgen ideas que pueden trasladarse específicamente a las condiciones sociales en que se procesa este cambio legislativo, en un año que, antes de la ardua discusión quinquenal por presupuesto público, debatió una ley urgente multitemática, en condiciones de emergencia sanitaria que restringieron la capacidad de las organizaciones y los movimientos sociales de cuestionar, expresarse y reclamar por sus derechos.

Rebellato (2020) entendía que el llamado del *Manifiesto* a la unidad del proletariado era pertinente por su «convocatoria a multiplicidad de sujetos y colectivos» (p. 81). En las antípodas, los cambios educativos que la LUC trae son justificados —al menos parcialmente— en la supuesta crisis de la educación originada por la participación social en la toma de decisiones educativas. Así, el artículo 143 cambia la *obligatoriedad* de la convocatoria al Congreso Nacional de Educación que estaba establecida *como mínimo* una vez en cada período de gobierno, por la *posibilidad* de convocarlo *como máximo* una vez en cada período. Además de la inversión del sentido con el uso de términos opuestos a los establecidos en la Ley n.º 18.437 (de «como mínimo» a «como máximo», de «obligatorio» a «posible»), este artículo da cuenta de la concepción sobre participación social de la LUC, expresamente en contra de la convocatoria a la multiplicidad de sujetos y colectivos que conforman la ciudadanía involucrada en la cuestión educativa.

Asimismo, el artículo 145 confiere al ministro de Educación y Cultura la tarea de elaborar el Compromiso de Política Educativa Nacional, plan que regirá la educación durante los cinco años de gobierno, que queda de este modo centralizado en una persona, un cargo político designado por el presidente de la República, su persona de confianza en el tema educativo. La idea de construcción colectiva del plan, con la polifonía de involucrados atendida en su elaboración, ha quedado obturada con esta disposición.

La LUC también introduce cambios que afectan la participación de la ciudadanía en la educación, a través de la reconfiguración de los órganos colegiados directrices de los distintos niveles educativos, transformándolos en direcciones individuales acompañadas de un subdirector de apoyo. Con esta desarticulación de órganos decisores colegiados desaparece la participación de los distintos grupos involucrados en la educación. Rebellato acuñó un término para situaciones como esta: llamaba *ciudadanía expropiada* al predominio de las tendencias del neoliberalismo que reducen la participación ciudadana. Esta idea de expropiación de ciudadanía podría ayudar a pensar esta reconfiguración de las decisiones en el sistema de educación, ya que desaparecen espacios de participación ciudadana allí donde Rebellato (1995) entendía que había un terreno fértil para exponer las contradicciones del sistema dominante. «Las utopías necesitan confrontarse y mediarse con proyectos sociales, políticos y culturales» (p. 179). La centralización y la elaboración vertical de los planes educativos excluyen la participación de los involucrados en la formulación de utopías educativas. Lo social queda anulado por lo gubernamental en la conformación de los órganos decisores que establece la LUC.

Centralidad de la cultura

Ruben Tani (s. f.) sintetizó la práctica pedagógica de Rebellato sobre la centralidad de la cultura en línea con el pensamiento de Antonio Gramsci y de José Carlos Mariátegui, así como en la confianza puesta en la construcción de alternativas populares para la transformación del sujeto colectivo. Contrapuesto a esta concepción, el impulso centralizador y cercenador de la participación de docentes y estudiantes en las decisiones educativas contraviene este fundamento educativo apoyado en la cultura popular.

Tani destaca el interés de Rebellato por los movimientos sociales como «sujetos de iniciativa histórica» (Tani, s. f., p. 196) y como fundamento de la acción transformadora contra la dominación neoliberal generadora de exclusión e injusticia social. Y destaca en particular la producción de saberes y poderes que Rebellato identificaba en la lucha por la supervivencia cotidiana de estos grupos. La vida cultural, las prácticas de los colectivos dan lugar a *espacios simbólicos* —categoría que se pone en interjuego con los espacios territoriales donde estas organizaciones actúan y luchan—. Tani (s. f.) sostiene que para Rebellato las identidades

narrativas de las comunidades son parte de sus utopías y están integradas en su proyecto de vida y en su lucha política (p. 197). Nada de esta riqueza simbólica tiene espacios previstos con la nueva legislación. Por el contrario, la norma concentra decisiones de los centros educativos en sus directores, lo que limita las posibilidades de las organizaciones del territorio para constituir en conjunto con la escuela y sus múltiples actores esos espacios simbólicos.

Educación popular y educación formal

Desde otra mirada, Gerardo Garay (2011) destaca el interés pedagógico de Rebellato por problematizar la contraposición entre educación popular y educación formal, en el sentido de que cuestionar aquella y defender solo esta renuncia a un espacio privilegiado para la lucha, donde contrastar las contradicciones del sistema educativo desde su interior (p. 8). Las conclusiones de Garay reafirman la importancia que Rebellato asignaba a lo colectivo en la conformación de la subjetividad, idea que atraviesa la obra y la práctica de Rebellato como eje de la emancipación. Con relación al primer aspecto, sobre educación popular y no formal, el artículo 139 de la LUC, que altera la redacción del artículo 37 de la Ley n.º 18.437, elimina fragmentos referidos al encuadre contextual de la concepción de educación no formal. Específicamente desaparecen los fragmentos «en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida», «dirigidos a personas de cualquier edad», que responden a una concepción de educación a lo largo de toda la vida promovida por Unesco, a la que Uruguay ha adherido. Cabe preguntarse por la razón para eliminar de la ley un texto que extiende el alcance de la idea de educación, que recoge una concepción aceptada y promovida por la comunidad de naciones vinculada a los derechos de las personas de todas las edades a acceder a la cultura desde el aprendizaje. ¿Implica que la ley permitirá así eliminar asignaciones presupuestales para acciones formativas de personas adultas o para acciones que no contribuyan directamente a la certificación formal? El cambio normativo hace prevalecer en forma exclusiva a la educación formal en detrimento del espacio para la no formal y, en consecuencia, de su capacidad para garantizar un derecho reconocido internacionalmente.

Además, el mismo artículo elimina el propósito de reinserción educativa de las personas a través de la educación no formal. La nueva redacción sustituye «reinscripción» por «calidad e inclusión». El detalle puede parecer menor, pero denota que ya no es un objetivo recuperar a quienes han sido más postergados en términos sociales, y en cambio antepone la valoración de la formación, sin establecer qué se entiende por «calidad». Por último, el uso del término *inclusión* ubica al participante en el lugar de objeto a ser incluido, pasando de la idea de educación como derecho empoderador a otra que «incluye» a destinatarios que son objeto —no sujetos— de la política.

Rebellato (2000) atribuía a los procesos de globalización la generación de lo que llamó una *contradicción fundamental*: entre el capital y la vida (p. 21), entendiendo por *vida* no solo la humana, sino la vida en el mundo, el equilibrio vital de las especies en nuestro planeta, una ecología social opuesta a las estructuras sociales antiecológicas (p. 35). Esta idea presenta hoy vigencia plena, cuando las hipótesis acerca de la aparición del virus SARS-CoV-2 como de origen animal desatan cuestionamientos a la concepción de sostenibilidad asociada solo a la vida y la salud humanas versus la idea de salud planetaria como ecosistema global. Si proyectamos esta oposición entre capital y vida a los cambios regulatorios en el ámbito educativo que promueve la LUC, observamos que se otorgan espacios de decisión sobre la educación al sector privado.² Se abre así la participación en espacios de la esfera pública donde se discuten cuestiones de interés de todos a actores que operan en el mercado educativo bajo el principio de exclusión por el precio: quien no paga no accede a sus servicios. Resulta llamativa la contraposición entre la limitación a la participación de los actores involucrados en la educación pública, ya comentada, y esta apertura a la de actores privados, que operan bajo reglas de mercado, guiados por ideas como éxito, competencia, capacidad de alinearse a los proyectos exitosos y, como ha sido señalado por el poder ejecutivo, de «ser malla oro».³ La analogía del *malla oro* resulta potente porque —además de asimilar la política fiscal del país atendiendo a una carrera competitiva, donde hay un malla oro que gana y pelotones que hacen el esfuerzo en la carrera— permite pensar en la forma en que alguien logra acceder a esa distinción: no basta con el mérito personal, debe tener un equipo que sostenga la competencia, lo proteja y lo ayude para que él pueda destacarse del pelotón. En síntesis: el trabajo de muchos que no serán malla oro permitirá a uno solo destacarse y llevarse los laureles.

Con relación a la competencia y a los beneficios disfrutados por pocos privilegiados, el artículo 193, literal F, de la LUC establece que la labor de los docentes podrá ser valorada por el director del centro educativo donde se desempeñan, en función del grado de alineamiento de su actividad con el proyecto del centro. Entonces, aquellos docentes que logren buena sintonía con la estrategia que impulsa el director del centro serán ponderados mejor que quienes no lo logren, lo que induce un sesgo educativo hacia las ideas de un administrador, que a su vez será valorado por su alineamiento con el plan nacional de educación, formulado por el ministro en forma individual. Nuevamente la idea de participación y construcción colectiva queda anulada tras disposiciones centralizadoras y más

2 Por ejemplo, los artículos 172, 174, 181 de la Ley n.º 19.889 (Uruguay, 2020), que modifican los artículos 90, 92, 104 respectivamente de la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), y el 183, que quita el carácter público al Sistema Nacional de Educación Pública.

3 En las competencias ciclistas de varias etapas, el competidor que lidera la clasificación general.

próximas a las que rigen la lógica del mercado capitalista que las que corresponderían a un sistema de educación en una democracia participativa.

La importancia de lo colectivo atraviesa la obra de Rebellato, enfocada en las organizaciones sociales como herramienta transformadora y, a partir de allí, su concepción de libertad como algo solo alcanzable si los otros son libres (Rebellato, 2020, p. 116). Para Rebellato la educación popular es la herramienta liberadora y es una herramienta colectiva. Su idea de *democracia radical* (2000, p. 12) como necesidad ante la *expropiación de ciudadanía* (p. 13) y la negación de la diversidad que domina a partir de la colonización ético-cultural (p. 28) plantean a la dignidad como «fuente de lucidez que permite ver lo olvidado y negado» (p. 31), las voces que la dominación oculta.

La complejidad

Sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas, Rebellato (2000) atribuye gran importancia a los aportes del paradigma de la complejidad como alternativa necesaria ante el pensamiento positivista racional priorizador del orden y el equilibrio, desconocedor de que el equilibrio de los sistemas solo se alcanza con su muerte (p. 37). Así, la noción de *estructuras disipativas* de Ilya Prigogine⁴ le permite pensar en el poder de las redes para sostener el crecimiento y el movimiento del sistema en su transformación constante y vital (Rebellato, 2000, p. 36). Con ella, la idea de bifurcación viene a trascender la de linealidad del pensamiento racional tradicional. Ella habilita una lógica dialéctica abierta en que las redes, en su movimiento permanente, que implica transformación de sus componentes, se crean y recrean a sí mismas (pp. 37-38).⁵ Rebellato sugiere articular en la teoría de la complejidad la noción de subjetividad, articulación característica de su pensamiento que mira lo micro y lo macro y entiende imposible modificar uno sin el otro. Así, incorpora la categoría de *sujeto* entendido como quien es capaz de elegir, no es solitario, pertenece a comunidades, es autónomo y experimenta en sí mismo la contradicción y su asociado: el compromiso. A la vez, asocia la idea de dinámica vital de la complejidad con el pensamiento de Gregory Bateson sobre la rigidez y la ausencia de flexibilidad como enfermedad de la sociedad actual (Rebellato, 2000, p. 42).

En las antípodas, el fundamento epistemológico de la concepción que subyace en la LUC es una mirada positivista. Esto se observa, por ejemplo, en el mencionado artículo 139, que regula la educación no formal, y en el texto del artículo 37 la Ley General de Educación (LGE) que este elimina:

[actividades, medios y ámbitos de educación] dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados

4 Premio nobel de química en 1977 por su teoría de los sistemas dinámicos no lineales.

5 Proceso que Humberto Maturana y Francisco Varela han denominado *autopoiesis*. (Rebellato, 2000, pp. 37-38).

expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Uruguay, 2008).

Esta eliminación del detalle que daba cuenta de la amplitud del alcance de la educación no formal hacia el desarrollo de la persona y sus diversas necesidades e intereses, y que la distanciaba a la vez de objetivos meramente pragmáticos o utilitarios, instala la sospecha de una mirada lineal positivista sobre la educación no formal. El interés humanista parece quedar supeditado o relegado solo detrás de objetivos materiales.

Dignidad, reconocimiento y emancipación

La *ética de la dignidad* de Rebellato (2000) proponía ser dignos de exigir el reconocimiento como sujetos (p. 29), la dignidad en el centro de una práctica emancipatoria y como fundamento de la participación, ya que no puede comprenderse la dignidad sin un contexto de lucha, resistencia y alternativa (p. 32). Al contrastar esta noción con el lugar que la nueva organización de la educación otorga a los docentes, se observa que su lucha por el reconocimiento enfrenta un contexto de imposición de condiciones de competencia con sus compañeros del centro educativo respecto a los otros centros. El artículo 166 de la LUC modifica el artículo 75 de la LGE. Refiere a deberes y derechos de los padres de alumnos, y elimina el fragmento «en el centro educativo que le corresponda», referido a la posibilidad de elegir a qué centro asistir. Desde una mirada liberal, esta eliminación se justifica como avance en la libertad de los ciudadanos. No obstante, esa libertad requeriría que todos accedieran en igualdad de oportunidades para informarse, elegir y trasladar a los niños, las niñas y los jóvenes al centro elegido; si no fuera así, los más privilegiados podrían optar por los centros considerados mejores, pero los otros no podrían ejercer esta libertad. Los cambios en la organización de la educación que conlleva la LUC probablemente provoquen que haya centros mejor conceptuados que otros. El mecanismo que mantiene esa distinción viva es la competencia. En ella los docentes deberían ser parte, violentando en ese contexto competitivo la idea de dignidad docente de Rebellato (2000, p. 29).

Cabe señalar que la idea de libertad presente en la LUC no se restringe a la libertad de los padres para elegir el establecimiento al que asistirán sus hijos e hijas. También se desprende —aunque no se expresa— la del director del establecimiento para elegir los docentes que trabajarán en él de acuerdo a su grado de adhesión al proyecto —individual y diferenciado— de ese instituto. Al considerar esta idea de libertad desde la perspectiva de la complejidad que toma Rebellato, como algo solo alcanzable si los otros también son libres, noción de libertad colectiva, no competitiva, sino integradora, vemos que sus posibilidades

de desarrollarse estarían obturadas, en un sistema educativo competitivo en el que los docentes deberían mostrar al director que son «los mejores» para sostener el proyecto individual del centro. Como contracara, el centro procuraría atraer a los padres mostrándose como mejor que los otros. Y los padres usarían su libertad —y los recursos que tienen disponibles— para elegir *el mejor centro* para que sus hijos asistieran a él. De esta forma, la idea de libertad queda reducida a la capacidad de elegir entre alternativas opuestas y en competencia. Desde esta lógica, siempre algunos ganarán y otros no. Cabe preguntarse dónde queda el interés colectivo —que debería iluminar toda política pública y toda legislación— en esta perspectiva. Aquí queda en evidencia una de las fuertes contradicciones que, como instrumento regulador público, del colectivo, de la comunidad, encierra la LUC. Con ella los *otros* docentes y los *otros* padres que solo pueden elegir los *otros* centros no considerados mejores comprobarán que toda libertad entendida como libertad del colectivo es cancelada.

Hace más de veinte años Rebellato (2000) caracterizaba la tendencia reciente de estrecho vínculo entre globalización y capitalismo y señalaba: «... la competencia y el mercado se han transformado en productores de nuevos significados y en constructores de nuevas subjetividades» (p. 21). Ese augurio anticipa el cambio en el sistema de educación uruguayo que la LUC viene a instaurar. Un orden competitivo que —por la propia definición de competencia— es excluyente y relega a quienes tienen peores condiciones para participar.

La pedagogía del poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos. Se despotencializa la figura del ciudadano, en la medida en que sus funciones son expropiadas por los expertos, quienes toman las decisiones (Rebellato, 2000, p. 54).

Para Rebellato (2000), la construcción de una autonomía de saberes y poderes era el sustento epistemológico y ético de una investigación participativa (p. 63). La tendencia a identificar el lazo entre educación y trabajo como relación instrumental de educación *para* el trabajo, que está instalada en las lógicas mercantiles promovidas desde sectores hegemónicos y extendida de manera incuestionada con frecuencia entre quienes ven la educación como posibilidad de ascenso social, puede asimilarse al mecanismo que Jürgen Habermas (1999) denominaba *colonización del mundo de la vida* (p.12): anclaje del sistema en la vida cotidiana de cada uno para provocar su integración a él y su naturalización. Las demandas y las exigencias de mano de obra preparada, organizada y entusiasta que el mercado de trabajo pretende imponer constituyen una amenaza para la concepción de educación emancipatoria que proponía Rebellato, educación para la transformación y la autonomía. Cuando la profesionalidad docente se limita al cumplimiento de un plan de educación —y de un proyecto de servicio alineado con él— en el que los docentes no habrán participado porque fue elaborado de forma centralizada, se expropia la dignidad docente de la misma forma en que Rebellato describe la expropiación de la ciudadanía que el neoliberalismo ha impuesto a los grupos sociales postergados.

Entiendo la educación popular, sobre todo, como un movimiento cultural, ético y político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con relación al movimiento popular en su conjunto y, en especial, a la construcción de los procesos de saberes y poderes sociales y políticos (Rebellato, 2000, p. 51).

Reflexiones finales

Las ideas de Rebellato, pensador y actor que trabajó con los colectivos sociales, permiten pensar la educación desde una concepción de lo colectivo, la participación, la dignidad, la autonomía, la ética y la praxis como bases para la transformación.

Desde su diagnóstico de las profundas injusticias que rigen el mundo, desde su mirada al instrumento transformador que son las organizaciones sociales y populares, desde su valoración de la ética asociada a la idea gramsciana de praxis, siempre ética que une el ámbito de lo simbólico con el de lo territorial, su reflexión resulta esclarecedora para pensar las docencias en un contexto donde las injusticias siguen proliferando y acentuándose, y los impulsos mercantiles y de absorción economicista de la educación amenazan con profundizar la expropiación ciudadana que Rebellato diagnóstico y contra la que luchó.

Hoy aparece frente a nosotros la transformación de nuestro sistema educativo en un puñado de unidades desarticuladas, competitivas entre sí, consideradas como meras unidades en un sector de actividad económica y proponiendo una oferta educativa adaptada a la demanda del mercado. Revisitar hoy el pensamiento de Rebellato puede contribuir a comprender las dimensiones de la participación, la cultura que trasciende la certificación de estudios con fines productivos, la dignidad y la libertad con equidad, que quedarían por el camino de afianzarse esta regresión legislativa. Su lucha contra la cultura de la desesperanza (Rebellato, 2000, p. 28) puede ser la guía necesaria en la revitalización de la acción de los colectivos sociales que se está produciendo en este contexto de crisis económica y distanciamiento actual.

Bibliografía

- Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., y Pérez, E. (Comps.) (2009). *José Luis Rebellato. Intelectual radical*. Montevideo: EPPAL, CSEAM, Universidad de la República-Nordan.
- Garay, G. (2011). «Tenés que estudiar para no ser un obrero igual que tu padre». Una valoración crítica de un artículo de José Luis Rebellato. *Revista Fermentario*, (5). Recuperado de <http://fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/77>.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Santillana.
- Rebellato, J. L. (1989). *Ética y práctica social*. Montevideo: EPPAL.
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo: Nordan.

- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- Rebellato, J. L. (2020). Actualidad del *Manifiesto* en la construcción de un paradigma emancipatorio. *Actio*, 1(2), 81 -127. Recuperado de <http://actio.fhuce.edu.uy/images/Textos/I-2/rebellato.pdf>.
- Rebellato, J. L., y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Rebellato, J. L., y Ubilla, P. (1999). *Democracia, ciudadanía y poder. Desde el proceso de descentralización y participación popular*. Montevideo: Nordan.
- Tani, R. (s. f.). *José Luis Rebellato. Una revolución cultural* [en línea]. Recuperado de <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/tani/rebellato.htm>.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Educación y crítica a la razón utópica: Paulo Freire y José Luis Rebellato

FEDERICO FRONTÁN NÚÑEZ¹

Resumen

Ética, política y educación son tres dimensiones que estructuran el pensamiento de Paulo Freire y José Luis Rebellato. La ponencia busca relacionar estos ámbitos con la utopía que anima a las sociedades contemporáneas. Los dos autores son críticos del neoliberalismo y formulan la necesidad de un paradigma emancipatorio que se piensa a partir de la premisa: todos han de poder vivir.

Palabras clave: Educación; Política; Utopía; Crítica.

Las armas ideológicas de la vida

La función de la educación en la reproducción del imaginario social y político —que en América Latina se caracteriza por producir instituciones y lógicas de integración social que materializan democracias de baja intensidad— obliga a considerar la pedagogía en relación con alguna noción, no neutral, de un futuro más igualitario y justo. Intentaremos discutir los aportes de los autores, en cuanto conciben el potencial político transformador de la educación, imprescindible para forjar una democracia radical o sustantiva.

Las ortodoxias políticas tienen un enfoque de la relación entre proyecto político y utopía, que es el de la materialización empírica de la utopía. A través de la aspiración de las soluciones últimas, la utopía se transforma en destructiva. El legado de Paulo Freire y José Luis Rebellato, por el contrario, propone una noción de ser humano no terminado, en la que las comunidades se autoproducen a través de sus prácticas. Conciben la historia como oportunidad y no como determinismo. El sentido de lo humano no está determinado previamente. Es proceso abierto hacia algo que debe apropiarse, pero que el sujeto no conoce con certeza.

La educación es uno de los ámbitos donde se expresa la tensión entre liberación y opresión. Liberadora es la relación que empodera la agencia humana, opresora la que la limita o impide. Juan Luis Segundo (1991) lo expresa como

¹ Doctorando por la Universidad de Salamanca. Centro Regional de Profesores del Este e Instituto de Formación Docente de Maldonado. federicofrontan@gmail.com

hipótesis antropológica: «Estamos ante algo mucho más radical: la lucha por todos los medios, con que el hombre ha querido, desde su nacimiento en este planeta, arrebatarse a la realidad su fijeza ciega para imprimirle un deber ser fijado por la libertad» (p. 72).

Investigar el potencial democrático de la educación requiere que los docentes estén dispuestos a conectar su conocimiento y pericia con asuntos públicos más amplios. La coyuntura histórica actual está hegemonizada por una pedagogía que se reduce a ser forma de capacitación en técnicas y métodos. La conexión entre educación y política resignifica el concepto de educación, que ahora «es, en el fondo, el corazón del laboratorio donde los valores públicos, la justicia y la democracia se juntan para proveer los fundamentos para agentes críticos y ciudadanos mundiales comprometidos» (Giroux, 2012, p. 96). La educación es parte de un proyecto histórico-utópico que restituye al sujeto humano al circuito natural completo de la vida.

Freire y Rebellato comparten la utopía como marco regulador (para saber qué es lo posible, tengo que poder pensar lo imposible) más que como ejecución histórica. Para acercarnos a los autores, usaremos el marco teórico de la pedagogía crítica y la teología de la liberación.

Utilidad de los mundos imposibles

El marco conceptual que comparten nuestros autores distingue la utopía de cualquier proyecto sociohistórico. La realización empírica de la utopía conduce a exigencias de soluciones finales que terminan transformando lo utópico en destructivo. Freire y Rebellato comparten los desarrollos de la teología latinoamericana de la liberación (en ambos es muy clara la influencia de la obra de Franz Hinkelammert) en torno a la noción de utopía como concepto trascendental radicalmente irrealizable y que sirve para dar sentido a los proyectos históricos concretos. Es por la concepción de mundos imposibles que se abren alternativas en este mundo. Lo utópico no es lo irrealista, sino que es la condición de posibilidad de la propia acción realista. Dice Hinkelammert (1990): «... todo posible existe en referencia a una plenitud imposible, en relación con la cual es experimentado y argumentado el marco de lo posible» (p. 27).

Entre la utopía realizada históricamente y el otro extremo, el horizonte antiutópico, irrumpe lo humano y su presencia, reivindicando su libertad de intervenir en el mercado o adversar cualquier automatismo que niegue la autodeterminación humana.

No todo lo que critica algo es pensamiento crítico. Aquí se trata de confrontar de manera crítica la racionalidad medio-fin con su finalidad o fundamento, que es el conjunto de condiciones de posibilidad de la vida humana y de la naturaleza. Pensar un mundo donde quepan todos implica una rebelión que permite hacerse

sujeto.² Tenemos, por tanto, el siguiente resultado: se piensan o conciben mundos imposibles para conocer, a través de la experiencia y del análisis de la factibilidad, lo posible.

A la negación del sujeto y sus alternativas solo se puede responder recuperando los derechos del sujeto y denunciando las mistificaciones que lo destruyen. Dice Albert Camus en *El hombre rebelde*: «¿El fin justifica los medios? Es posible. ¿Pero quién justifica el fin? A esta cuestión, que el pensamiento deja pendiente, la rebelión responde: los medios» (en Hinkelammert, 2003, p. 94). La sociedad que critican Freire y Rebellato calcula la eficiencia del sacrificio humano. Las personas y sus comunidades serían los medios, que por rebelión se enfrentan a cualquier ídolo que quiera sustituirlos (dios, mercado, Estado, etcétera).

Hoy emanciparse significa humanizarse. Esa es la apuesta de los pensadores con perspectiva crítica. No se es humano solo por pertenecer a la especie biológica, sino que se es también al participar de la humanidad como proyecto político. Aquí es relevante el rol del educador y su esperanza educada en enseñar y aprender desde la posición de agente.

Los políticos y los pensadores conservadores tienen un denominador común: consideran las utopías de liberación como la gran calamidad de occidente. Por eso a los representantes de las utopías que se enfrentan al sistema se los persigue, silencia, exilia, desaparece o excluye. Las prácticas del educador, tal como las concibieron Freire y Rebellato, son prácticas de riesgo. Implican un conflicto con el sistema, que es desarrollado en el ámbito donde el sistema se reproduce ideológicamente mediante las instituciones educativas.

Respecto del pretendido poder educador de educadores que se atribuyen los gobernantes, recordemos a John Dewey y su libro clásico de filosofía de la educación *Democracia y educación*; ahí se refiere a emprendimientos y proyectos que «limitan la inteligencia, porque, dándose ya preparados, tienen que ser impuestos por alguna autoridad externa a la inteligencia, no dejando a esta nada más que una elección mecánica de los medios» (Dewey, 1978, p. 116). Nuestros autores reflexionan y proponen, reivindicando la inteligencia relacionada a la esperanza en una educación que desarrolle mediaciones, que son las que permiten acercarnos al objetivo de conectar la democracia con la cultura formativa que la hace posible.

Bibliografía

- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura Editora.

2 La categoría *sujeto* es central en la obra de Rebellato (2020). El autor propone algunas respuestas a la pregunta ¿qué es ser sujeto?

- Hinkelammert, F. (1990). *Crítica a la razón utópica*. San José de Costa Rica: DEI.
- Hinkelammert, F. (1993). *La vida o el capital. Alternativas a la dictadura global de la propiedad*. San José de Costa Rica: DEI.
- Hinkelammert, F. (2003). *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. Buenos Aires: Akal.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- Segundo, J. L. (1991). *La historia perdida y recuperada de Jesús de Nazaret. De los Sinópticos a Pablo*. Bilbao: Sal Terrae.

Eje 1 Mesa 5

Sentidos docentes en los inicios a la formación universitaria

VIRGINIA FACHINETTI¹

Resumen

La propuesta es pensar qué significa enseñar en los inicios y qué cualidades despliegan los docentes universitarios en los inicios. Comprender los sentidos que los docentes les otorgan a sus clases en los inicios en contextos de masividad puede dar cuenta de los movimientos que se producen para favorecer la pertenencia y la formación en lo personal y en lo colectivo. Los sentidos permiten comprender el mundo, posicionarse en un lugar y desde allí decidir qué hacer, cómo hacer y las formas de establecer relaciones con los otros. La pertenencia refiere a ser parte y formar parte, en este caso de la vida universitaria, apropiarse de la formación. El inicio de la formación implica un comienzo particular y fundante de la experiencia del estudiante. Es un estudio cualitativo, desde dimensiones del enfoque cuasi etnográfico. De unas primeras reflexiones, surge que transmitir la institución y ayudar a pensarse como estudiante universitario, así como desarrollar las cualidades de atención y escucha conforman singularidades de la enseñanza en los inicios, cualidades y saberes vinculados al trabajo de ligar al estudiante.

Palabras clave: Sentidos docentes; Inicios de la formación.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en mis estudios del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar). En mi proyecto me propongo como objetivo comprender los

¹ Magíster y licenciada en Psicología. Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). Unidad Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Prorectorado de Enseñanza, Udelar. viloga21@gmail.com.

sentidos que los docentes les otorgan a sus clases en los inicios en contextos de masividad y cómo estos pueden favorecer la pertenencia y la formación en lo personal y lo colectivo. Para ello me planteo qué significa enseñar en los inicios y qué cualidades despliegan los docentes universitarios en los inicios de la formación.

Dicho objetivo encuentra como uno de sus sustentos las políticas centrales que la Udelar ha instrumentado: la promoción del acceso, la permanencia y la culminación de los estudios universitarios. La democratización de la enseñanza implicó la ampliación de la matrícula de ingreso y la renovación de la población estudiantil, lo que ha significado, a nivel institucional y para los docentes, reflexionar y reinventar sus prácticas. En este caso, abordo las prácticas en los comienzos de la formación.

El inicio para los estudiantes implica, además de una formación disciplinaria e integral, el tiempo para conocer y comprender el funcionamiento institucional, un sistema educativo con nuevas lógicas y, a la vez, apropiarse y aprehender lo que significa ser universitario, su sentido. Ello implica comprender las lógicas académicas y sus procesos de socialización e ir construyendo identidad como estudiante (Mancovsky y Más Rocha, 2019). Las lógicas académicas abordan modos de aprender, de comprender, de producir, de escribir y de familiarizarse con contenidos curriculares en su diversidad. Es comprender aspectos lingüísticos, culturales, sociales, políticos, de enseñanza y de formación en la universidad. Así, el estudiante, desde su singularidad e historia familiar y educativa en un momento sociohistórico, tiene el desafío de comprender y apropiarse de las nuevas lógicas y encontrar sus estrategias. Estrategias que también hacen a la resistencia ante la dificultad y el sufrimiento que implica aprender en situación de masividad desde lógicas muy diferentes a lo que cada uno trae. También implica acercarse a las características, los ámbitos y las tareas del campo profesional.

Lo singular de los inicios tiene que ver con lo desconocido y el movimiento hacia la comprensión y apropiación de nuevas lógicas personales, institucionales y académicas. Lo desconocido como «lo extranjero» para el estudiante. El pasaje de sentirse extranjero a ser y sentirse parte es un desafío para el estudiante y para el docente.

Desde la mirada hacia los docentes, me pregunto: ¿qué sentidos construyen los docentes de su enseñanza en los inicios?, ¿son contemplados en sus prácticas los procesos de comprensión necesarios para el estudiante de ingreso?, ¿de qué forma sus prácticas permiten el desarrollo de estos procesos?, ¿su cualidad docente y el despliegue de diversos saberes (disciplinarios, pedagógicos, vinculares y actitudinales) promueven y acompañan el inicio para el logro de pertenencia y para favorecer los procesos formativos? Conocer y comprender la construcción de sentidos docente en los inicios de la formación implica reconocer qué procesos, experiencias, cualidades se ponen en juego al tiempo de pensar e instrumentar la enseñanza, las prácticas pedagógicas.

Referentes teóricos

Los sentidos son construidos por las experiencias de cada docente, por aquellos acontecimientos que vivió y vive en sus tránsitos formativos (los curriculares, los no curriculares, los institucionales, la autoformación, los de la vida, etc.); contemplan, a su vez, el tiempo, el espacio, las condiciones existenciales del docente en cada momento sociohistórico. Construir sentidos permite comprender el mundo, posicionarse desde un lugar y desde allí decidir qué hacer, cómo hacer y las formas de establecer relaciones con los otros. El docente desde su historia y experiencias, desde el pensarse y verse a sí mismo, construiría sentidos, sentidos de su práctica de enseñanza, de su ser docente, etc. Joan-Carles Mèlich (2006) expresa: «... el sentido se construye o deconstruye en función de las formas y maneras con las que nos relacionamos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos» (p. 97). Existe pluralidad de sentidos: el de la institución a la que el docente pertenece, el que se construye y comparte entre docentes a partir de la realidad actual y el que cada sujeto produce a partir de sus propias experiencias y en el encuentro con el otro.

La pertenencia refiere al sentido de ser parte y formar parte, en este caso de la vida universitaria, de apropiarse de la formación. Refiere a un vínculo de arraigo del estudiante con la universidad y la disciplina que permite niveles de integración e identificación a estas. Alain Coulon (1995) entiende que ser estudiante universitario no se realiza una vez que se inscribe, sino que lleva un tiempo y, en lugar de hablar de pertenencia, hace referencia a la afiliación. Concibe esta última como el tiempo en que el estudiante logra comprender y desarrollar las lógicas universitarias, pasando a transitar de un mundo desconocido a un mundo del que comprende sus reglas.

El inicio de la formación implica un comienzo, es una etapa determinada, particular y fundante de la experiencia del estudiante. Para el estudiante es un tiempo de encuentro con la institución, con saberes y con docentes, un tiempo cargado de incertidumbre e inexperiencia. Para el docente, el inicio, como expresa Carlos González (2019), implica que en su enseñanza se aborde la institución, sus lógicas y su funcionamiento, y se acompañe al estudiante. Es un tiempo de despliegue de una cualidad docente referida a la hospitalidad, entendida como la posibilidad de recibir, acoger al otro, otro extranjero, para que pueda transitar en ese mundo que desconoce y así ser parte.

Metodología

Se está haciendo un estudio de carácter cualitativo, desde dimensiones del enfoque cuasi etnográfico, al decir de Carlos Silva y César Burgos (2011), para orientar la reflexión teórica, en el entendido de que desde este enfoque es posible dar significado y comprender los sentidos que los docentes le asignan a la enseñanza en los inicios de la formación a partir de sus relatos y prácticas. Las técnicas utilizadas son

observación y entrevista en profundidad. La muestra está integrada por docentes que desarrollan sus prácticas en los inicios de la formación en contextos de masividad en dos servicios del Área Salud: Facultad de Medicina y Facultad de Psicología.

Primeras reflexiones

De una primera lectura del trabajo de campo de las tres unidades curriculares seleccionadas de la Facultad de Psicología, pueden desarrollarse algunas reflexiones como punto de partida de algunas de las preguntas presentadas.

Ser docente universitario parece comprender una intencionalidad, un deseo y un propósito, enmarcada en su propia historia académica, profesional y política. Así, de los tres relatos se visualiza la docencia como la posibilidad de desarrollo personal o de desarrollo de sus líneas temáticas, y se encuentra que la fortaleza para ello es el intercambio con los estudiantes.

Esto va acompañado de concepciones acerca de la enseñanza. Una refiere a la enseñanza como proceso de transformación en el que se busca promover aprendizajes, provocar al estudiante a pensarse, a reflexionar y elegir. Otra es una enseñanza que permita fortalecer un área de conocimiento. En este caso, el objetivo parece ser el conocimiento, su valoración y lograr que este sea de interés para los estudiantes, de manera que continúen desarrollando dicha área de conocimiento.

Los docentes entrevistados explicitan el motivo por el que ingresan a la docencia universitaria y su concepción de enseñanza; al dialogar acerca de su decisión de enseñar en los inicios surgen tres motivos:

- Por interesarle la experiencia de trabajar con estudiantes de ingreso para *recibirlos, darles abrigo, acogida, orientarlos y acompañar*. Ya ha tenido experiencia con estudiantes de ingreso y esto lo ve como una fortaleza para favorecer su ingreso. A su vez, ante el nuevo plan de estudios, puede ser un espacio para conocerlo más y formarse (E1).
- Para retomar contenidos que hace mucho que no veía. Seguir formándose. El gusto de trabajar con estudiantes de ingreso por sus características, con *gurises que arrancan* (E3).
- Por las características de los estudiantes de ingreso, la energía con la que entran. Y para desafiarlos (E2).

Ejercer la docencia en los inicios, para los tres entrevistados, surge como la oportunidad de formarse, al encontrarse con estudiantes de ingreso que presentan características singulares.

Y de las características surgen estudiantes:

Ansiosos, con ganas de saber, desafiantes. Tienen «una viveza, una cosa como más despierta». Conmovidos con lo que les pasa, con los textos (E1). Toman todo lo que les das, se lo ve motivados y motivan. Con expectativas, sueños, la idea de lo que es la disciplina y su disciplina. Heterogéneos; sujetos primera generación

de ingreso, sujetos con historia familiar de profesionales (E2) ... con energía, entusiastas, inmaduros (E3).

Y, por otro lado, «esos estudiantes que venían con el libro y se leían todo, hoy les cuesta la responsabilidad, comprometerse con la carrera y renunciar a muchas cosas. Anestesiados por el mundo de hoy, la tecnología» (E1, E2).

Son dos percepciones que parecen hablar de un estudiante de hoy, un extranjero, un nuevo caminante que se sorprende, que busca su lugar, y del estudiante que fue... el estudiante que se espera, el juzgado, el ideal...

Desde sus concepciones de enseñanza, sus percepciones de los estudiantes y su interés acerca de enseñar en los inicios se despliega qué esperan enseñar. Expresan que buscan promover la adquisición de herramientas para el estudio, para acceder a la información; ayudar a que se piensen como estudiantes universitarios y la dimensión política presente en la Universidad; transmitirles la responsabilidad de ser estudiante universitario, que se apropien de su aprendizaje, así como transmitirles algo de lo que es su pasión; trabajar la ligazón, el ingreso, dar información, explicar; ayudar a que puedan apropiarse de la posibilidad de incidir en la toma de decisiones. Por ello, enseñar en los inicios significa desplegar la transmisión y la comprensión de la institución, así como el lugar del estudiante universitario. Implica posicionarse en las cualidades de atención para ver qué traen e identificar qué les está pasando, y escuchar lo que necesitan, sus inquietudes, los posibles obstáculos, etc. Ambas cualidades, escuchar y atender, deben ser pensadas en el marco de la formación, ya que refieren a un hacer singular y relevante de la formación.

Asimismo, enseñar supone transmitir la institución y ayudar a pensarse como estudiante universitario, así como la responsabilidad que ello implica. Tener las cualidades de atención y escucha son aspectos que mencionan como singulares de la enseñanza en los inicios. Surgen cualidades y saberes vinculados al trabajo de ligar al estudiante como aspectos que aportan a la pertenencia institucional, disciplinaria y profesional.

Bibliografía

- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- González, C. (2019). Sobre la expresión «los inicios». En V. Mancovsky y S. M. Más Rocha, *Por una pedagogía de «los inicios»*. Más allá del ingreso a la vida universitaria (pp. 11-16). Buenos Aires: Biblos.
- Mancovsky, V., y Más Rocha, S. M. (Eds.) (2019). *Por una pedagogía de los «inicios»*. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Buenos Aires: Biblos.
- Mèlich, J.-C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Silva, C., y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 87-108. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242011000200005.

Trayectorias formativas en Facultad de Psicología: el socioanálisis en acción

VIRGINIA MASSE¹

Resumen

El trabajo se plantea reflexionar sobre los resultados de la incorporación del sociodrama en veinte grupos a lo largo de los últimos cinco años, como metodología de investigación y dispositivo pedagógico para visibilizar aspectos de las trayectorias formativas de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. De este estudio surgen facilitadores —los compañeros, el Entorno Virtual de Aprendizaje— y obstáculos —la bedelía, el trabajo, la familia, la velocidad, los cupos— percibidos por los estudiantes respecto de su trayectoria. Además, sistemáticamente están ausentes el deseo de estudiar, el otro, el docente, el cogobierno y la diversidad de teorías en psicología. Todos estos aspectos, desplegados a partir del sociodrama, permiten abrir interrogantes respecto de las trayectorias formativas, en el entendido de que la formación en Psicología implica prepararse para comprender, siempre y cada vez, que la herramienta de trabajo en cualquiera de las áreas somos nosotros mismos, en un movimiento de interpelación subjetiva permanente.

Palabras clave: Sociodrama; Trayectorias formativas; Facultad de Psicología, Udelar.

Introducción

Este trabajo se propone compartir los resultados de una propuesta pedagógica de aula dentro de un curso de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar) que busca comprender y analizar los diversos ejes que sostienen y construyen las trayectorias formativas de los estudiantes.

Pensamos la trayectoria como un proceso complejo que se entreteje entre las historias de vida singulares y colectivas. Elegimos el sociodrama como soporte metodológico de investigación que nos permite poner en palabras las

¹ Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). Programa Fundamentos Interdisciplinarios de la Psicología en la Hipermodernidad (Lazo Sociopsíquico Contemporáneo) del Instituto de Fundamentos y Métodos de la Facultad de Psicología, Udelar. vmasse1234@gmail.com

significaciones que se despliegan en relación con las trayectorias formativas, en una escena grupal en donde el cuerpo, la gestualidad y el movimiento evidencian los aspectos latentes y del orden de lo no dicho.

La formación en Psicología está sostenida por múltiples dimensiones y ellas construyen las trayectorias formativas. Destacamos distintos ejes que conforman escenarios en los que visualizamos nudos conflictivos plenos de tensiones, como los procesos sociohistóricos, institucionales e ideológicos, donde anidan y se producen las teorías psicológicas, las metodologías y las prácticas psicológicas. Algunas de las teorías han sido institucionalizadas en el contexto universitario y están reflejadas en las unidades curriculares obligatorias con mayor o menor profundidad. Dicha dispersión de teorías determina concepciones de formación y puntos de vista disonantes sobre la salud e, incluso, sobre la investigación y la intervención.

Transitar la formación en Psicología implica trabajar la incertidumbre que sentimos ante los hallazgos, siempre transitorios, así como la angustia que provoca el *ir siendo*. Y, en ese movimiento de búsqueda y encuentro de conocimiento psicológico, están también presentes los avatares de acercarse y separarse de las fantasías y las experiencias propias.

Están presentes también las tensiones surgidas de los procesos de institucionalización de la Psicología universitaria. Los diversos proyectos institucionales y científicos, plasmados en planes de estudio y organizaciones académicas en los que nos hemos embarcado, dan cuenta de los distintos momentos históricos, sociales y políticos de nuestro país. Desde allí surge la pregunta que nos coloca en una dimensión ética: ¿psicólogos para qué? O, parafraseando a Eduardo Pavlovsky (1973), ¿qué hacemos con lo que sabemos?

Desde sus concepciones fundacionales, la Udelar nos abre la posibilidad de enredarnos en una trama significativa construida sobre ciertos lineamientos que hacen al lugar del estudiante y del docente universitario en nuestra comunidad y al rol que principalmente tiene en la actualidad la producción de conocimiento al servicio de los problemas locales, expuestos con claridad en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Udelar (Uruguay, 1958). En este sentido, el cogobierno encarna profundamente el espíritu universitario como una herramienta fundamental en la formación del universitario, la gestión y la toma de decisiones.

En síntesis, formar psicólogos tiene que ver con incorporar teorías, técnicas y metodologías, pero, fundamentalmente, significa prepararse para comprender, siempre y cada vez, que la herramienta de trabajo en cualquiera de las áreas somos nosotros mismos, en un movimiento de interpelación subjetiva permanente. La tarea consiste en escuchar, observar a un otro y a aquello del otro que está en mí; por eso la formación es un camino de búsqueda de un conocimiento que no es solo académico, sino que nos involucra en un análisis implicado de nuestra trayectoria universitaria, académica, profesional y política.

Escenario de análisis: las condiciones de la organización

La Facultad de Psicología alberga más de trece mil estudiantes de grado y tiene, como mucho, unos doscientos setenta docentes. Hasta el quinto semestre la cursada se da en forma masiva y sin control de asistencia, salvo en los dos cursos del Módulo Referencial y en algún curso más. La masificación

... no favorece el encuentro entre los individuos, el conocimiento del otro, el reconocimiento de las diferencias. Por lo tanto, la planificación institucional y docente para trabajar con grandes números de estudiantes debe incluir espacios y estrategias que tengan en consideración la necesidad de desarticular la masividad (Carbajal, 2011, p. 49).

Tanto en el plan de estudios de 1988 como en el de 2013 se previeron espacios curricularizados para pensar estos y otros nudos problemáticos que hacen a la formación como psicólogos: en el plan de 1988 existían cinco talleres anuales; en el plan de 2013 tenemos cuatro cursos obligatorios semestrales, que conforman el Módulo Referencial; cada uno focaliza un aspecto diferente de la trayectoria formativa, desde el inicio a la vida universitaria hasta el ciclo de graduación.

El curso al que nos referiremos es Construcción de Itinerario, del que soy responsable, tiene lugar en el quinto semestre, en el Ciclo de Formación Integral, y pertenece al Módulo Referencial. Se trata de una unidad curricular obligatoria que se ubica en un momento de la formación en el que el estudiante comienza a tomar decisiones de forma autónoma: se le abre la oportunidad de elegir las prácticas y los proyectos que decide transitar, así como los cursos optativos en los que se va a inscribir.

El dispositivo previsto en el plan de estudios vigente (2013) es de grupos de treinta estudiantes. Se ha elegido la modalidad de taller para poder abarcar los objetivos formativos, apuntando a generar espacios grupales de encuentro y discusión en torno a las trayectorias formativas en Psicología. Creamos en el aula la oportunidad para visibilizar las tensiones que generan las dimensiones que las componen: los procesos sociohistóricos, políticos e institucionales; los aspectos teóricos y metodológicos, éticos; el lugar de uno y del otro en el grupo y en la institución; las lógicas de la formación de posgrados, entre otros aspectos. El curso se convierte en un germinador de ilusiones, saberes, dudas conceptuales y vivenciales, confusiones, hallazgos, angustias, frustraciones, que, trabajados en el ámbito colectivo, brindan la posibilidad de que cada estudiante se plantee preguntas que fortalezcan su proceso singular, aquí, ahora y con otros.

Consideramos al grupo como un espacio de contención de los afectos emergentes de los procesos de aprendizaje, como un ámbito de resolución y comprensión de las exigencias y las lógicas institucionales que determinan las trayectorias formativas, los modos de transitar por la institución y, lo más importante, un espacio privilegiado para la construcción conjunta de conocimientos (Masse, 2012; 2016). Desde ese lugar, el análisis implicado de la trayectoria formativa fortalece

los procesos de autonomía del estudiante, que puede apropiarse de los cuestionamientos que le surgen desde su historia de vida, en el encuentro con los autores y con la vida institucional. Es en un movimiento de elucidación, en el sentido de Cornelius Castoriadis (1990), que se produce como sujeto; en este caso, se produce como estudiante de Psicología de la Udelar. La autonomía implica, entre otras cosas, cuestionar de manera reflexiva las propias determinaciones subjetivas (Castoriadis, 1990) otorgándoles otro sentido.

A modo de ejemplo, dicen los estudiantes ante las consignas que involucran la escritura: «Me da un poco de miedo porque nunca escribí sobre lo que pienso yo, siempre escribí sobre lo que piensan otros», «Nunca me preguntaron sobre lo que pienso o siento». ¿Cómo trabajar estos contenidos curriculares? ¿Alcanza con trabajar contenidos o hay que pensar nuevos formatos o dispositivos de clase? Para abordar esto, incluimos distintas estrategias que involucran la discusión de textos y otras propuestas, como el sociodrama, el *collage*, la representación gráfica y otras.

El sociodrama: metodología de investigación y propuesta pedagógica

El sociodrama es una propuesta inspirada en el soporte metodológico de la sociología clínica, que invita a poner en escena un tema o problemática, jugando en el espacio los distintos aspectos que lo constituyen. Tiene sus orígenes en el psicodrama psicoanalítico, creado por Jacob Moreno (1978), en el que se pone en escena el mundo interno del paciente y, con la asistencia del resto del grupo, la situación se juega en el aquí y ahora. El psicodrama fue retomado por el análisis institucional francés y la psicología social, y cada uno le dio un perfil sutilmente diferente.

El sociodrama, tomando a Vincent de Gaulejac (2013), es un soporte metodológico de la sociología clínica intermedio entre el juego de roles, el psicodrama y el teatro-foro. Consiste en crear un espacio escénico en donde el grupo va a experimentar situaciones concretas a partir de un guion construido por el propio grupo, en función de escenas evocadas por sus integrantes. Consideramos que es una estrategia interesante para poder analizar aquellas circunstancias, relatos, imágenes que sostienen y dan vida a la trayectoria formativa, ya que involucra un acuerdo grupal acerca de qué ejes son relevantes, quién va a darles vida y qué movimiento tendrá, en una configuración dramática que se va elaborando en el espacio del aula, con el acuerdo y la participación de todos. Tiene la virtud de ser una propuesta en la que el protagonismo está colocado en el cuerpo, cuyo movimiento devela aquello que escapa a la palabra y capta la dimensión latente, imaginaria y simbólica de lo social e institucional que nos constituye como sujetos, o, en el caso que nos ocupa, como estudiantes de Psicología.

La sociología clínica es una perspectiva de investigación cuyos exponentes más importantes son Eugène Enriquez y De Gaulejac, y, aquí en Uruguay, Ana

María Araújo. Desde el análisis cualitativo de investigación, se trata de articular las dimensiones macrohistóricas con las mesohistóricas y los aspectos singulares de la historia de vida del sujeto, desde una escucha clínica del investigador (Enriquez, 2011). Es en el encuentro de dichas dimensiones —lo histórico, institucional, organizacional, grupal, y también lo pulsional e inconsciente— que ocurre la vida colectiva y que podemos acercarnos a la comprensión de las trayectorias formativas.

En la consideración abierta de los emergentes que pueden surgir en el trabajo conjunto podemos conocer el modo en el que cobran vida los discursos y los imaginarios colectivos en las trayectorias formativas, en este caso de los estudiantes de Psicología (Masse y Montañez, 2019). Se trata de generar un análisis clínico en el sentido de darles voz a los protagonistas de la investigación, cuyo fundamento es la actitud de escucha, tendiente a comprender e interpretar las situaciones que aparecen como conflictivas en ese colectivo (Enriquez, 2011). Esta perspectiva de trabajo es inseparable de la instalación de un clima grupal en el que la lectura de emergentes discursivos y paraverbales nos lleva a delimitar conflictos o sufrimientos que es necesario trabajar para conocer. Desde este lugar, el rol docente en esta propuesta se inclina hacia la coordinación grupal.

La discusión que presentaremos en este trabajo resulta del análisis del material surgido de los sociodramas propuestos en veinte grupos a lo largo de los últimos cinco años. Pretendo compartir algunas de las preguntas que me surgen a partir de ese material.

En el juego dramático participa todo el grupo y la consigna es armar en la escena una trayectoria formativa con todos los componentes que los estudiantes logren reconocer. En primer lugar, se crea el guion —qué dimensiones aparecen, de qué manera y por qué, mediante qué movimiento—, se discute en conjunto y se resuelve en un proceso de acuerdos. Luego de que los elementos de la escena están decididos y los personajes elegidos, la escena se juega en el espacio. En el momento de la acción, cada componente de la escena juega su rol. Allí surgen los impensados, los lapsus, los *actings*, las salidas del guion, que serán insumos para un análisis posterior. La escena jugada es, en definitiva, otra escena, distinta a la que fue pensada mientras se armaba el guion, porque cobra otros sentidos, recogidos de las significaciones imaginarias y simbólicas que se expresan a través de las verbalizaciones y, fundamentalmente, de la acción.

Síntesis de los resultados

Presentaremos los resultados en tres secciones: aspectos protectores, aspectos obstaculizadores de la trayectoria formativa, según los estudiantes, y los invariables ausentes en el sociodrama.

a) Aspectos positivos o protectores de la trayectoria formativa

- a.1) En primer lugar y con mucho énfasis: los *amigos* y los *compañeros*. Los que conocen fuera de facultad, pero, sobre todo, los *compañeros* son sentidos como grandes impulsores, aquellos que no dejan que la motivación decaiga. Están presentes también los amigos de las redes sociales que se generan en la facultad. Siempre solícitos para ayudar con los materiales de estudio de cada curso. Toda información se evacúa en las redes sociales, lo que fortalece la idea de que el par es fundamental en el proceso formativo. La sensación de bienestar que encuentran en el colectivo de pares es muy clara. En ninguno de los casos los pares fueron sentidos como competidores —como podría haber sido, por ejemplo, a la hora de pensar los cupos y el problema de la masividad—. Se escucha: «acá los *compañeros* están siempre dándote una mano», «si no fuera por los *compañeros*, no sé si estaría acá», «si te quedás atrás, siempre hay algún amigo que te ayuda a levantarte y seguir adelante».
- a.2) La *plataforma EVA*: «facilita mucho el acceso a los materiales de estudio», «si no fuera por la EVA, no sé dónde iríamos a buscar los materiales». Expresan mucho enojo si los textos no están en la plataforma. La biblioteca no es un ámbito del que se hayan apropiado y no aparece nunca en escena.
- b) Aspectos obstaculizadores de la trayectoria
- b.1) La *bedelía*. Es vivida como un espacio poco conocido, no está claro cuál ni cuánto es su trabajo, pero sí se entiende que es donde aparecen problemas. La decisión de colocarla aquí es unánime. Representa todos los aspectos administrativos: informa las inhabilitaciones a los cursos, los que quedan fuera de las prácticas por distintos motivos; es el espacio desde donde aparecen los *no*. Allí la sensación es que son un número.
- b.2) El *trabajo*. Más de la mitad de los estudiantes de la facultad trabaja ocho horas y esto es sentido como un obstáculo (Proren, 2019). Mencionan el cansancio, la imposibilidad de elegir los horarios o los cursos que pueden interesarles porque se dictan en el horario de trabajo.
- b.3) La *familia*, en los estudiantes jóvenes. Es sentida como obstáculo cuando las familias tienen expectativas muy altas o están haciendo un esfuerzo económico importante. Más del 40 % de los estudiantes que ingresan a la facultad son primera generación en ingresar a la Udelar (Proren, 2019); nos dicen: «¿Cómo les digo a mis padres que no estoy cursando todas las materias del semestre o que no me voy a recibir en cuatro años?».
- b.4) La *velocidad*. El plan de estudios exige velocidad, la semestralización es vivida como «no llegué y ya me estoy yendo del curso», «acá en Psicología te dan el tráiler, pero nunca la película», «la semestralización y los cursos libres están buenísimos porque podés cursar y adelantar sin ir nunca a facultad», «lo bueno es ir adelantando materias en exámenes libres así te recibís antes». La exigencia de llegar a la meta —recibirse

rápida— parece una necesidad de huida, como si el estar en la facultad fuera algo que hay que dejar atrás. La velocidad opaca cómo están transitando la formación, de qué manera están aprendiendo. ¿Se están apropiando de los conceptos?

¿Por qué un estudiante no puede tomarse su tiempo, que de inmediato los compañeros atinan a recogerlo para que continúe en la vorágine? Sin embargo, sabemos que los estudiantes de Psicología tienen la particularidad de cursar de manera muy lenta o con discontinuidades (Errandonea y Pereira, 2020).

b.5) Los *cupos*. Hay ciertas problemáticas que tensionan intensamente al estudiantado, generan muchísimo malestar y son un buen analizador: los cupos, los lugares que cada uno tiene, que ilusiona tener, que desea o necesita tener o que le den. Pero ¿cómo se genera un problema de cupos? ¿Nos estamos refiriendo solamente a la necesidad de ampliación de plazas? ¿Cuáles son los determinantes de dicha problemática?

¿Cuáles son las significaciones y las prácticas que sostienen dicho malestar? ¿Cuál es el lugar que el estudiante aspira y no logra obtener? ¿Qué lugar que no está encontrando? ¿Qué es lo que no se le está dando?

c) Los ausentes

Luego de jugar la escena surgen sorpresas en el análisis grupal. Es sistemático que haya elementos siempre ausentes y que, luego de vivir la escena, surgen como impensados.

c.1) El *deseo de estudiar*, la curiosidad, el deseo de saber, las fantasías respecto a qué psicólogo ser. Al ser advertidos, sienten la sorpresa, como si esta dimensión fuera muy personal y no estuvieran creados los canales como para circular y compartirla. En un plan de estudios pensado para que los estudiantes vayan a lo largo de su trayectoria perfilando sus intereses, creando sus espacios de integración a la Udelar o al conocimiento, ¿no es una contradicción que los deseos no tengan un lugar? ¿Hay lugar y espacio para pensarse como sujeto deseante? ¿O solo hay que cumplir y ganar la carrera?

c.2) El *otro*, los posibles consultantes o aquellos para los cuales se están formando para trabajar profesionalmente o como investigadores. En este momento de la trayectoria, los estudiantes están muy preocupados y ocupados en conseguir un lugar en la facultad, comprender el plan de estudios y aprobar las materias; la posibilidad de asociar que ese esfuerzo se vincula con prepararse para enfrentarse a otro es impensable en el quinto semestre y hasta en el sexto.

c.3) Los *docentes*. Se los ubica lejos del estudiante, en actitud de estar trabajando, pero para sí. Incluso los han ubicado fuera del espacio de la escena —es decir, fuera del salón—. Existe un relato compartido, repetido con excesiva convicción, de que ellos aprenden y se sostienen en la Udelar

gracias a los compañeros: «los docentes no te dan pelota», «hay algunos que tienen buena onda, los que trabajan en grupos chicos, pero los otros no...».

Como docente me cuestiono profundamente estos comentarios, se escucha un coro de disconformidades y sufrimientos que intento entender. ¿De qué manera un estudiante que ingresa a Psicología, donde se ve interpelado desde lo personal, puede estar conforme si las clases son masivas (hablamos de doscientos cincuenta o trescientos estudiantes)? ¿Cómo el docente puede dedicarse a cada uno de ellos? ¿Cómo sostenemos, como docentes, la contradicción de presentar un plan de estudios que fomenta las trayectorias singulares sin poder garantizar la elección de los espacios formativos deseados? Los estudiantes dicen: «... los docentes se ve que saben, se paran ahí enfrente y hablan dos horas seguidas»; es decir, aparece el docente que no comparte sus saberes, lo que debe de producir mucha frustración entre los estudiantes.

Supongo que deben de existir otras interpretaciones de este hecho tan complejo que tienen que ver, también, con lo epocal. Decía uno de los entrevistados en Virginia Masse (2012): «... existe una especie de parricidio de las generaciones anteriores, o que nos anteceden y que no se logra reconocer su legado». Hoy no advertimos la presencia de docentes cuyo liderazgo los convierta en referentes, grandes personajes que lideraban el sentido académico de la psicología... ¿Habrá que pensarlo por ahí?

- c.4) El *cogobierno*. Salvo para los estudiantes que militan, para el resto el cogobierno se reduce a votar cada cuatro años. El espacio de intercambio son las redes sociales. Aparece desconocimiento de su funcionamiento o frustración por no sentirse escuchados por los delegados estudiantiles o por las agrupaciones. Cuando se abre esta dimensión, aparece también el presupuesto universitario, las políticas públicas. Hay una posición del estudiante que se parece más a la de un cliente que solicita o reclama un servicio. Para nosotros es fundamental trabajar este aspecto, insistir sobre la creación del rol de estudiante universitario, que es distinto al de estudiante de secundaria o cliente de un prestador de servicios de educación, y trabajar sobre los significados que se despliegan frente a la participación que implica no solo las decisiones respecto a la gestión, sino sobre qué y cómo quiero estudiar. Allí se anudan las dimensiones personales, organizacionales, éticas e institucionales. Cuando este paso se logra, cuando este cambio de lugar ocurre, se siente un gran alivio entre los estudiantes, que logran entender su trayectoria de otra manera, ampliar su mirada a otros puntos de vista (Martínez y Masse, 2004).
- c.5) Las distintas *teorías en psicología*. Lo que es visibilizado son los cursos, pero no las teorías o las metodologías psicológicas en sí mismas ni los espacios de trabajo o las técnicas de intervención. En este sentido, se confunden las teorías con los escenarios de intervención o de trabajo.

Conclusión

La complejidad de la formación en Psicología está dada por múltiples dimensiones. Hemos encontrado, luego de muchos años de experiencia y estudio, que reconocer y trabajar los nudos problemáticos que la sostienen, y que pueden opacar nuestra capacidad de comprensión y escucha, solo puede desarrollarse en dispositivos grupales, haciendo uso de metodologías que faciliten la irrupción de lo imaginario colectivo y lo inconsciente singular. El sociodrama es una herramienta que nos permiten conocer aspectos de la trayectoria universitaria que son claves para pensar la organización de la enseñanza, las propuestas pedagógicas y los contenidos a ofrecer. Parecería que tanto los avatares epocales referidos a la vivencia del tiempo, del otro distinto o la pregnancia del rol de consumidor de servicios son nudos problemáticos que hay que trabajar para conseguir cambios profundos en los procesos de formación. El encuentro con el otro —compañero, docente, consultante— resulta problemático, genera frustración, angustia, se generan movimientos persecutorios.

Los conflictos ubicados en las vivencias del tiempo y del encuentro con otro jaquean la actividad de los espacios grupales, de pensar juntos, de disfrutar del proceso de la reflexión y, por lo tanto, la capacidad de crear proyectos conjuntos o alternativos. Creemos que, ante el «malestar en la cultura» (Freud, 1930), la creación de espacios de trabajo grupal continúa siendo una alternativa.

Bibliografía

- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso*. (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5477/1/Carbajal%2C%20Sandra.pdf>.
- Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y crisis de identidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Enriquez, E. (2011). El análisis clínico en ciencias humanas. En A. Araújo (Comp.), *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción* (pp. 37-49). Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Errandonea, G., y Pereira, L. (2020). *Cooperación y asistencia técnica: Facultad de Psicología. Análisis longitudinal de las trayectorias y de los egresos de la cohorte 2013*. Montevideo: USIEN, CSE, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/09/2020-DT11-USIEN-Cooperacion-y-asistencia-tecnica-Psico-PELP2013.pdf>.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, C., y Masse, V. (2004). Acto creativo, creación de una actitud. En *VII Jornadas de Psicología Universitaria* (pp. 9-13). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Masse, V. (2012). *Significados que el investigador universitario le otorga a la investigación* (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4869>.

- Masse, V. (2016). Dimensión grupal, hipermodernidad y academia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 84-108. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28634>.
- Masse, V., y Montañez, S. (2019). Escucha socioclínica en la formación de grado de la Facultad de Psicología. En A. Araújo (Comp.), *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría y praxis* (pp. 41-57). Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Moreno, J. (1978). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Pavlovsky, E. (1973). Qué hacemos con lo que sabemos. En A. Bauleo (Ed.), *Lo grupal 1* (pp. 118-120). Buenos Aires: Búsqueda.
- Programa de Renovación de la Enseñanza (Proren) (2019). *Informe 2019 del Programa de Renovación de la Enseñanza*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Uruguay (1958, octubre 16). Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>.

El sujeto y la relación con el saber en el proceso productivo en la enseñanza artística universitaria

MAGALÍ PASTORINO¹

Resumen

Nos proponemos comunicar un avance de investigación enmarcado en el Doctorado de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República) que indaga en el proceso productivo para comprender el lugar de la técnica en la subjetivación del estudiante universitario de arte visual.

En esta oportunidad, nos concentramos en el estudio de la noción de proceso para aplicar en el campo educativo.

Por ello, revisamos la noción de experiencia educativa de José Domingo Contreras y la del sintagma *relación con el saber* a partir de la teoría lacaniana, en función de la conceptualización de sujeto y saber subyacente, y de sus alcances en el campo de la investigación educativa, en particular desde la perspectiva del equipo de Jacky Beillerot.

Nuestro objeto es encontrar nociones que consigan integrar los aspectos conscientes e inconscientes vinculados al proceso productivo de la enseñanza artística universitaria.

Palabras clave: Proceso productivo; Enseñanza artística universitaria; Relación con el saber.

Introducción

En esta comunicación presentamos un avance de investigación, enmarcado en el Doctorado de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar), que indaga el lugar de la técnica en la subjetivación del estudiante universitario de artes visuales en el proceso productivo, en 2019, en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes de la Udelar y que se constituye en un estudio de caso único.

¹ Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República.
magalipastorino@gmail.com

Con el fin de ajustar la noción de proceso productivo al campo educativo, revisamos la definición de experiencia educativa de José Domingo Contreras (2010), que contiene la idea de proceso construida a partir de una articulación entre el pragmatismo deweyano y la hermenéutica gadameriana, y la contrastamos a la luz de los fenómenos observados en el seguimiento de los procesos productivos estudiantiles de artes visuales durante un año lectivo.

Encontramos que la definición de Contreras se funda en la concepción de sujeto consciente y, por ello, no logra abarcar ciertas situaciones observadas durante el proceso, como ser los olvidos, los abandonos y las angustias. Esto nos llevó a la noción de relación con el saber, en particular la que construyó el equipo de investigadores del Centre de Recherches en Éducation et Formation (CREF) de la Universidad Paris X, liderado por Beillerot, abocado a los estudios clínicos psicoanalíticos (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998; 2000), y que retomamos como noción que permite organizar interrogantes y búsquedas en la investigación educativa, desde la perspectiva lacaniana de la concepción del sujeto del psicoanálisis.

En esta oportunidad, nos planteamos abordar los aspectos iluminados por la teoría lacaniana del sujeto y el saber, que respaldan dicha noción.

De este modo, pretendemos integrar aspectos conscientes e inconscientes ligados al proceso productivo en artes visuales, en el marco de la enseñanza artística universitaria.

La problemática

En las últimas dos décadas, en el campo histórico de la investigación de la educación artística (Efland, 2002; Agirre, 2006) se estudiaron ampliamente los modelos pedagógicos de artes visuales, en los distintos niveles de la enseñanza en Occidente. A este respecto, Imanol Agirre (2006) señala un modelo vigente dominante, ubicado mayoritariamente en el nivel universitario, de carácter productivo, cuyo valor está puesto en el objeto como cualidad material, de calidad técnica y formal, que se recuesta en una visión psicologicista de sujeto de aprendizaje y que deja de lado otros aspectos, como el proceso y la contingencia.

Dicho modelo se confirma al estudiar el acumulado de las últimas investigaciones publicadas sobre enseñanza artística universitaria (Huertas, 2010; Marín Viadel, 2011; Larregle, 2018, entre otras).

En este sentido, encontramos en la definición de Contreras (2010) de experiencia educativa la posibilidad de situar un proceso y una relación con el saber en el campo de la enseñanza artística universitaria de arte visual. Pero su propuesta teórica no cubre francamente los aspectos inconscientes que configuran dichas situaciones reconocibles en el proceso productivo del estudiante de artes visuales, pues para Contreras (2010), en una línea de pensamiento cercana a la fenomenología de la experiencia (Waldenfels, 1997), que se forja en diálogo

fundamentalmente con la filosofía (la hermenéutica gadameriana y el pragmatismo en la línea de Dewey y Sennett), la experiencia pone en marcha el proceso de pensamiento, al motivar la revisión de lo pensado por el sujeto, cuando tal pensamiento se muestra insuficiente en la actualización que permite la propia experiencia. En este sentido, la experiencia presenta dos caras, una activa y otra pasiva, y establece una dialéctica que lleva al sujeto a atribuir sentido a lo vivido. Y da lugar a un nuevo saber que se vuelve sobre el sujeto (sobre sí mismo), dejando al descubierto la frontera de la conciencia de saber y no saber.

Asimismo, instala un lugar para la alteridad, que supone la experiencia del tú y, por tanto, una relación educativa.

La experiencia se da por inmersión e implicación en un hacer o práctica, por lo que no siempre se sabe o se puede relatar la experiencia; sin embargo, le proporciona al sujeto un saber incorporado y un modo de conducirse (Contreras, 2010, p. 31).

De este modo, Contreras (2010) señala el carácter formativo de la experiencia en la relación del ser con el saber, en su propia historicidad. En vista de estos aspectos de la relación de la experiencia, el saber y el sujeto, el pedagogo propone pensar la educación como experiencia y estudiar lo educativo como vivencia, en las cualidades de lo vivido, en la «experiencia vivida» (Contreras, 2010, p. 23). Señala que esta supone un tiempo, un lugar y un cuerpo sexuado, esto es, una posición subjetiva e implicada.

Ahora bien, en este sentido, podríamos considerar que el proceso productivo implica una experiencia educativa, donde se producen nuevos sentidos para un ser en relación con la alteridad, con el saber y el no saber. Pero no es suficiente, pues, en el proceso productivo, no solo podemos observar la producción de sentido del estudiante, sino que también aparecen otros emergentes inmotivados, como los olvidos, el abandono o la suspensión de un proceso, el descuido que lleva a la pérdida de la producción o, incluso, el monto de angustia durante este, entre otras cosas.

En resumen, dicha noción se basa en un sujeto de la conciencia, que constituye el campo de experiencia donde propicia la interrogación y la relación con lo impensado, y, por ende, ilumina las formaciones analíticas del proceso productivo.

Pero el hombre (en sentido genérico) no es totalmente transparente al *cogito*; hay un resto inabordable, «mecanismos oscuros, determinaciones sin figura, todo un pasaje de sombras que directa o indirectamente ha sido llamado inconsciente» (Foucault, 1999, p. 317).

Esta crítica la plantea también Jacques Lacan (1970), quien advierte en conversación con estudiantes de filosofía que el *yo pienso*, que marca el orden de la presencia fenomenológica, confunde el sujeto con la conciencia. Y que, si bien existe un punto de convergencia, este no se puede generalizar como estado constitutivo del sujeto. Asimismo, advierte que la conciencia, pensada desde la filosofía, tiene la función de suturar la abertura del sujeto, al confundirla con el yo, pues el yo no es más que una instancia imaginaria, un compuesto de series envolventes de identificaciones.

Es necesario aclarar que Lacan elige atender en el análisis aquello que anima al sujeto hablante, el que responde con el yo, dado que, en busca de lo inconsciente, encuentra que es la condición de lenguaje de las formaciones inconscientes lo que señala un lugar ajeno a la conciencia.

Dichas formaciones, como son los olvidos, los lapsus, los actos fallidos, irrumpen de forma inesperada en los dichos del sujeto, y sus efectos son desconocidos para él. En este sentido, podemos suponer que dichas situaciones observadas en el proceso productivo del estudiante, como los olvidos, los abandonos, las angustias, etc., están sujetas a esta lógica.

Es así que, visto desde este ángulo, la conciencia de sí no es más que una estructura de desconocimiento; no obstante, forma parte de la actitud vital del sujeto hablante de no someterse a las determinaciones exteriores y de revisarlas a partir de un orden de representaciones, a pesar de dejar por fuera tanto las determinaciones inconscientes que en él se juegan como el plano ilusorio implicado en el discurso.

La relación con el saber

Una de las líneas que estableció la noción de *relación con el saber* en el campo de la investigación educativa fue la del CREF de la Universidad Paris X, liderado por Jacky Beillerot. Esta línea reconoce su origen en dicho sintagma empleado en la obra lacaniana, que apoya el desarrollo de las concepciones de sujeto y de saber en el psicoanálisis.

José Cavalcanti (2020) y Soledad Vercellino (2015) confirman su lugar en dos comunicaciones de Lacan en la década del sesenta: la que presentó en Royaumont que se titula *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el Inconsciente freudiano*, en 1960 (Lacan, 2002a) y la lección de apertura del *Seminario sobre el objeto del psicoanálisis*, en l'École Normale Supérieure, entre 1965 y 1966, publicada como *La ciencia y la verdad* (Lacan, 2002b), que revisamos brevemente a continuación.

Lacan (2002a) postula un sujeto descentrado, hablante, que, como efecto de la prematuridad de su nacimiento y su total dependencia con respecto al Otro, se constituye en el resultado de una operación de lenguaje en articulación con el deseo.

Guy le Gaufey (2010) nos aclara que se trata del momento inaugural en el que se enlaza el significante y el objeto de la pulsión, en una relación tramada por el significante [en la que] las satisfacciones que espera de ese Otro más o menos materno pasan por la articulación del lenguaje [que no es solo comunicación, pues] un rebote anima, desde el vamos, la cuestión: puesto que el Otro solicitado aparece, a menudo, como pudiendo responder o no, el hecho de que responda toma valor de prueba de amor, por lo cual la respuesta a la demanda se desdobra en valor de satisfacción y en prueba de amor (Le Gaufey, 2010, p. 16).

Así, su demanda de amor y reconocimiento se inscribe en el campo de la palabra y el lenguaje. Dicho campo es exterior a él y se encuentra en el campo del Otro que le provee de significantes. En efecto, se trata de un sujeto sin interioridad, es decir, sin subjetividad.

En el plano del inconsciente, el significante no se encuentra enlazado al significado y tiene capacidad de establecer cadenas de significantes y efectos de sentido que interfieren en los cortes del discurso efectivo, por repetición e insistencia, produciendo traspies en el discurso del hablante (Lacan, 2002a, pp. 760-762).

Y, para que advenga el deseo de saber, es necesario que antes exista el deseo anudado al deseo del Otro, porque es en ese lazo donde aquel se aloja, confirmando la escisión. De este modo, la conciencia no es más que una función, una captura imaginaria del yo por su reflejo especular, que lleva al desconocimiento y a la promoción engañosa de una conciencia esencial que hace transparente el yo (*je*) en el acto.

Así, el sujeto postulado se basa en el sujeto de la ciencia moderna (cartesiano), el que adviene en el *cogito* con la división de la verdad y el saber (Lacan, 2002b). El *cogito* define un momento histórico por el que se liga el sujeto con el ser. Se trata de un sujeto que, originado en la búsqueda de la certeza y la distinción de lo verdadero y lo falso de las acciones, aleja de sí la experiencia y borra la historia, rechazando todo saber (Lacan, 2002b, p. 814).

Al revisar los aspectos problemáticos que encierra la sentencia cartesiana *pienso, luego soy*, Lacan (2002a), desmonta la interioridad del sujeto arribando a que «el pensamiento no funda el ser sino anudándose en la palabra donde toda operación toca a la esencia del lenguaje» (p. 821).

En efecto, la causa del hablante es el inconsciente visto como lenguaje en la existencia de una cosa innombrable, que para Lacan será el objeto *a*. Aquello innombrable, que no tiene representación, es el origen del sujeto, que, al entrar en «el desfiladero de la demanda», sobrepasa la necesidad motivada (Lacan, 2002a, p. 772).

Por lo que la verdad, externa a la conciencia, habla y es reprimida por su valor extremo; de «poder pronunciar estas palabras, iría al ser del lenguaje, para escucharlas como deben ser pronunciadas, en el horror» (Lacan, 2002b, p. 823).

Es así que el significante actúa e incide separado de su significación y es la causa material del sujeto hablante, pues «el efecto de lenguaje es la causa introducida en el sujeto [y, gracias] a ese efecto, no es causa de sí mismo» (Lacan, 2002b, p. 794).

De este modo, derivamos en que Lacan plantea el sintagma «relación con el saber» a condición de postular un sujeto del significante, que no es otro que el del *cogito*, pero este entendido como un momento desvaneciente, de una relación con el saber anudado a una verdad que debe reprimirse y que desarma el sentido moderno de experiencia y de conducta.

En esta vía, Lacan nos aporta una organización del campo de la investigación en educación principalmente en tres dimensiones: la ontológica con respecto a la noción de sujeto; la gnoseológica en cuanto a relación con el saber, y la epistemológica al establecer que el sujeto del psicoanálisis es el de la ciencia moderna.

En la línea de Ana María Fernández Caraballo (2017), el aprendizaje está determinado por el discurso y no por la simple acción. Desde este marco, la adquisición del conocimiento no se construye por la experiencia, constituye un orden prevital [pues] el sujeto resulta ser un efecto de lenguaje [y se pregunta] ¿qué revela el análisis si no la discordancia profunda, radical, de las conductas esenciales para el hombre, con respecto a todo lo que vive? (pp. 280-281).

En este sentido, la noción de relación con el saber, en la vía que propicia Beillerot (1998, 2000), nos permite organizar nuestra cuestión a propósito del proceso productivo, señalando el derrotero de la construcción singular del saber de un cierto sujeto, en un proceso subjetivante que posibilita una relación dinámica y creadora.

En nuestro caso, el proceso productivo abre paso al acontecimiento que deja al desnudo la discordancia radical y el compromiso del sujeto con el lenguaje. Efectivamente, el aprender «antes de ser operatorio, exteriorizado en conductas y actos diversos, es una relación con el saber no comparable a una forma general de una relación con cualquier objeto» (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 2000, p. 7).

Conclusiones

Finalmente, consideramos que, en vista de la perspectiva lacaniana de sujeto del significante, la noción de relación con el saber contribuye a la ampliación de la definición de proceso productivo al integrar el plano de las formaciones inconscientes. De esta manera, logramos hacer visibles las situaciones observadas en relación con una verdad del sujeto, al considerar en esta clave los olvidos, los abandonos y las angustias en la relación con el saber.

Asimismo, rescatamos la vía fenomenológica que proporciona Contreras (2010) para pensar el proceso en el marco de la educación. Y también la crítica lacaniana de los supuestos filosóficos que subyacen a ella, que colabora en la comprensión del sujeto del psicoanálisis en el contexto de discusión científica, en los planos ontológicos, gnoseológicos, epistemológicos.

Bibliografía

- Agirre, I. (2006). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y naturaleza (pp. 19-42); La relación con el saber: una noción en formación (pp. 43-78). En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://cupdf.com/document/beillerot-blanchard-saber-y-relacion-con-el-saber.html>.
- Beillerot, J. (2000). Le savoir, une notion nécessairee (pp. 15-38); Le rapport au savoir (pp.39-58). En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir*. París: L' Harmattan.
- Cavalcanti, J. (2020). Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques. *Academia*, 0(19), 27-52. Recuperado de <https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/3265>.
- Contreras, J. D. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Caraballo, A. M. (2015). *La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento: el caso de Udelar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>.
- Lacan, J. (1970). El objeto del psicoanálisis. En L. Althusser y J. Lacan, *Louis Althusser, Freud y Lacan; Jacques Lacan, El objeto del psicoanálisis* (pp.45-58). Barcelona: Cuadernos Anagrama.
- Lacan, J. (2002a). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el Inconsciente freudiano. En J. Lacan, *Escritos II*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (2002b). La ciencia y la verdad. En J. Lacan, *Escritos II*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Larregle, M. (2018). Enseñar Arte desde la Universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 32-38. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6367>.
- Le Gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber: desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los procesos escolares. *Educare*, 19(2), 53-82. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200004&script=sci_abstract&tlng=es.
- Waldenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrida: Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Relatoría de la presentación del libro *Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes: una interpelación con perspectiva latinoamericana*¹

SILVIA LORENZO;² CAROLINA MONTERO;³ IGNACIO DOLYENKO⁴

Las palabras de Andrea Díaz dan comienzo al encuentro, planteándonos que pensar la formación humana, en sí misma, ya es un desafío. Insiste en que esta no puede ser concebida de forma aislada desde la pedagogía, la filosofía, la psicología o la sociología. Para la autora, este libro, centrado en los derechos humanos, propone distintas miradas sobre un único fenómeno, junto con la intervención de profesionales de diversos países; y este ha sido, tal vez, el mayor desafío para este proyecto. En palabras de la autora, «se trata de un libro tan amplio y desde tantas disciplinas que fue realmente un esfuerzo por tratar de llegar a algo, mínimamente, desde la complejidad del tema». En nuestra opinión, humildemente, podríamos agregar que dicha apuesta intenta visibilizar narrativas, espacios y rostros opacos para el resto de la sociedad.

Andrea destaca que, por un lado, se encuentra el discurso filosófico desde la «ética del cuidado» tratando de definirlo desde «el aquí y el ahora», teniendo en cuenta la relectura de Michel Foucault que tuvo lugar en su momento, y, por otro, la experiencia de la práctica facilitada y enriquecida por el aporte de Natalia Barraco, a la que menciona agradecidamente, y que está presente en este encuentro. Y es en esta conciliación en la que, a su entender, radica la originalidad de este proyecto.

1 Andrea Díaz Genis y Natalia Barraco Mastrángelo (Coords.). (en prensa). *Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes*, Montevideo, CSIC-Universidad de la República.

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación, Facultada de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). silvialorenzo27@gmail.com

3 Estudiante de la Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. monterocarolina562@gmail.com

4 Estudiante de la Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. idolyenko@gmail.com

Mientras tanto, en la otra mitad de la pantalla, la atenta mirada de Natalia constata un sinfín de otras presencias que se van despertando en forma de gestos, comentarios y preguntas silenciadas. La fluidez en el discurso de Andrea se tiñe de una natural y nerviosa emoción, mientras sus manos intentan materializar la propuesta agitándose en el aire. A pesar de la virtualidad, el encuentro se torna cercano.

Mientras en uno de los cuadros Natalia asiente con sus gestos, en otro, permanece la imagen de Andrea, que resume la estructura del texto. Presenta los equipos multidisciplinares que están trabajando académicamente en el tema y agradece a los presentes, dando paso a la siguiente intervención.

A pesar de ser otoño por estas latitudes, detrás de Natalia reposa un ámbito tropical en donde se entrelazan plantas y colores vivos. Sus palabras se van dibujando en aquel espacio doméstico, a la vez que sus manos imitan una viva cadencia en armonía con su entorno. Su discurso fluye entre el entusiasmo y el agradecimiento, y se traduce en el reconocimiento a cada uno de los participantes de este viaje. Así lo evidencia su sincera preocupación por no dejar a nadie sin saludar, sin mencionar, sin ser tocado por el profundo afecto que se desprende de la urdimbre colectiva por el alumbramiento de este emprendimiento. Queda claro que no es una enumeración mecánica y arbitraria, pues la lista es extensa y toma varios minutos en dedicar saluciones que escapan a simples formalidades. En otro orden espacial y temporal, estrecha un afectuoso saludo: «¿Es de noche en Italia, verdad? ¡Besos!», dice Natalia, mientras saluda a Valeria —otra de las autoras— y a Luca, que se encuentran en la ciudad de Bolonia, Italia.

Estar conectados, a pesar de las distancias, llega a ser concebido como privilegio en esta singular pandemia, que nos arroja hacia impensados encuentros virtuales. El discurso de Natalia, con su impronta contundente, aunque cálida y afable, nos recuerda la imagen del «grito manso» que nos ha legado Paulo Freire (2003), para expresar la actitud de quien pretende confiar en la educación como medio de humanización, a pesar de sus limitaciones. En este sentido, la propuesta de Natalia supone no renunciar a las preguntas e investigar desde la humildad. Distingue que este proyecto abrió las puertas a la investigación multidisciplinaria dentro del ámbito carcelario y estableció un diálogo de saberes en un proceso que es, al decir de la autora, «inabarcable, inacabado y necesariamente colectivo».

Una sensación de renovada esperanza sobrevuela el espacio virtual e instaura el marco propicio en el que se nos presenta este mancomunado esfuerzo, mientras aparecen en el escenario los rostros de Violeta Acuña y Francisco Scarfó, encargados de la lectura comentada de la publicación.

Desde la otra orilla del Río de la Plata, la figura de Scarfó se recorta en primer plano, acompañado por la típica presencia de termo y mate. Y entonces fluye su discurso, impregnado de afecto y agradecimientos. Surge la genuina gratificación por el reencuentro con los textos y con tanta gente amiga, la alegría por la recuperación de un espacio compartido luego del prolongado aislamiento. Todo ello se

deja ver en sus palabras y en sus emocionados gestos. La maestría discursiva de Scarfó nos lleva de inmediato del clímax al anticlímax, cuando deja caer una leve nota de humor. Ello hace posible que logremos confrontarnos con la dura realidad del ámbito carcelario sin que resulte absolutamente abrumadora. Es entonces que introduce el relato de una anécdota que evoca en su memoria y que habla de su humildad, cuando al reconocer su participación en este proceso afirma: «La peor materia en mi historia como estudiante era Filosofía». Jocosamente, pide un ejemplar del libro para su antigua profesora: «Para que vea cómo he avanzado en Filosofía»; mientras, se dibujan sonrisas desde las ventanas virtuales del encuentro.

La emotividad deja paso al comentario de la obra, que va hilvanando con un criterio fino y meticuloso en el análisis. Francisco destaca múltiples aspectos de esta publicación, se dispone a señalarlos. Por un lado, «permite dar visibilidad a temas como este», afirma, refiriéndose a la educación en sistemas carcelarios. Señala que la educación en ética, en estos contextos, es fundamental, sobre todo en la formación del personal penitenciario. Permite que no sean «cooptados» por esa «maquinaria de la cárcel» y devengan, según lo explicita verbalmente el ponente, en términos de Foucault, en «tecnólogos del control y del disciplinamiento». En este sentido, sostiene que asumir la educación como emancipatoria pone de manifiesto la urgencia de «humanidad». Pero no solamente para los que habitan la cárcel, afirma, sino también para quienes «pasamos por ella», para quienes «trabajamos en ella», porque se trata de un entorno hostil y complejo para todos. El posicionamiento ético y filosófico presente en el libro busca problematizar cómo se concibe a la persona privada de libertad, qué entendemos por «lo correctivo» y qué entendemos como «rehabilitación», afirma Scarfó.

Señala asimismo que, habitualmente, las publicaciones al respecto siempre han tenido un enfoque desde lo legal, desde el presidiario en tanto caso delictivo. Se ha hablado de *legajos*, de *casos*, de *objetos* de tratamiento; pero, en este libro —sostiene Scarfó—, se ha pasado de los «objetos» a los «sujetos» de tratamiento. Para el comentarista, la educación, vista desde esta perspectiva, potencia el conocimiento de otros derechos. Esto es vital, porque aporta al «desarrollo humano» y no al «tratamiento», cuestión que ha sido posible gracias a que se ha focalizado la práctica en la cárcel desde esta sensibilidad, según expresiones del propio Scarfó.

Como parte implicada en este tipo de contextos, reconoce lo valioso de los aportes desde la investigación directa y señala lo azarosas que suelen resultar las intervenciones en este campo. Scarfó destaca la necesidad de una multiplicidad de miradas atentas que observen la misma realidad, y agrega: «Tal como nos propone Friedrich Nietzsche, dado que esto posibilita obtener “una visión un poco más aproximada a su naturaleza”». Y esto es, en su opinión, lo que este proyecto logra. Desde otro ángulo, Barraco trasluce su acuerdo mientras asiente con un suave movimiento de su cabeza.

Por otra parte, Scarfó nos hace reflexionar acerca de la percepción de «lo colectivo» dentro del ámbito carcelario, aspecto que no logramos dimensionar desde

nuestras realidades en libertad. Nos conduce a vivenciar que en estos contextos lo colectivo es percibido como espacio vital invadido, como imposición a la individualidad del «otro», bajo la forma de constante vigilancia. Irremediablemente, surge ante nosotros la impactante imagen del panóptico foucaultiano y caemos en la cuenta de la real dificultad que existe para percibir la educación como algo positivo dentro del ámbito carcelario. Se hace imprescindible cuestionarnos cómo es percibida la *colectividad* en un entorno de encierro. Entonces, comprendemos el planteo de Francisco, cuando agrega: «La educación, justamente, lo que promueve es la reinserción social y por ello es resistida». La contundente afirmación permanece en el aire y abre paso a la profunda reflexión...

Otro de los aspectos interesantes que destaca Scarfó es el del tratamiento de las masculinidades y la violencia en el entorno carcelario; «temas de siempre, pero que hoy también afloran con mayor visibilidad y sobre los que es preciso intervenir desde la educación», afirma.

Por último, señala la importancia del papel que le corresponde a la universidad en cuanto a generar un llamado a la voluntad política que implique poner atención sobre estas cuestiones. Y plantea la necesidad de que las políticas públicas de educación en general no se distingan de las políticas públicas en educación carcelaria.

A tono con la calidez y la familiaridad que trasunta este encuentro, se despide ofreciéndonos «un abrazo grande»; mientras, las notas «familiares» del acento rioplatense dejan paso ahora a la característica entonación de la comentarista chilena Violeta Acuña.

Violeta se muestra preocupada por la escasez de tiempo para referirse a una obra que la ha impresionado por la riqueza de sus contenidos: «Con una lectura, no alcanza», enfatiza. No obstante, se detiene en referir aspectos comunes que, como sociedades latinoamericanas, logramos compartir, a pesar de las diferencias. Del mismo modo lo había manifestado Scarfó en su momento.

Nuestra comentarista rescata el valor de los aportes recogidos desde la memoria y las experiencias compartidas. Como una de sus inquietudes, plantea el preguntarse por los «recuperados» que han pasado por estas experiencias y esboza un sinnúmero de preocupaciones comunes que compartimos frente a la consideración de los contextos de encierro. Para finalizar, afirma que ciertamente este «es un libro para pensar la cárcel —los que no lo hayan hecho— y para repensarla —quienes sí, lo hicimos—. No como un sistema de castigo para quienes infringen las leyes, sino como una autocrítica de nuestro modelo social y político, que origina este tipo de realidades».

En este espacio ficticio que ofrece la virtualidad, se habilitan algunos micrófonos que posibilitan las voces del auditorio. Entre estas, se destacan intervenciones que enriquecen los aportes. A título ilustrativo, mencionaremos la participación de Fabián Rosano, director del Centro de Formación Penitenciaria-Instituto Nacional de Rehabilitación, quien nos propone la sugestiva imagen de «abrir la cárcel con

los muros hacia adentro». Esta nos impacta por su implicancia respecto al cambio de actitud que presupone con relación a la percepción del encierro, del *adentro* y del *afuera*. Un afuera dispuesto a derribar los muros para adentrarse a una realidad que le resulta ajena e inexistente. Un acto voluntario de involucramiento con esas realidades excluidas. Y es sobre este punto que reconoce el esmerado y provechoso trabajo de Barraco. Con ella, han tenido la oportunidad de trabajar mancomunadamente sobre estos territorios. Entonces, surgen las demostraciones de genuino afecto, que se manifiestan a través de expresiones de complicidad: «... pero también debo reconocer algo, Natalia no me dio el libro, o sea que yo me tuve que quedar con lo que acabo de escuchar», mientras brotan las risas.

Luego, toma la palabra Fernando Soto; se presenta y agradece en forma reiterada a lo largo de su discurso. Manifiesta que es alumno de Scarfó y se encuentra cursando la carrera Educación en Contexto de Encierro que brinda la Licenciatura en Tratamiento Penitenciario: «Estamos varios alumnos conectados. La verdad es que para nosotros es un privilegio poder compartir estos espacios con personas que tienen trayectorias en el ámbito». Se desprende de sus palabras la importancia que reviste para quienes, como futuros funcionarios en esta labor, tienen la posibilidad de una formación integral. En particular, agradece a «su profe» Fernando Scarfó. La familiaridad y la calidez vuelven a instalarse cuando se pone de manifiesto el vínculo con su docente.

Luego, varias preguntas invaden el chat, mientras Natalia intenta darles respuesta. El silencio se instaura en el auditorio y lleva a expresar a Andrea: «¿Están todos tímidos?», sugiriendo que se ha instalado el típico mutismo temeroso que caracteriza a estos eventos. De pronto, los panelistas constatan que todo es debido al infortunio de una falla técnica. Alguien dice: «Estamos sin audio»; mientras, otra intervención en el chat confirma: «Tenemos inhabilitados los micrófonos». La situación se convierte en un entorno de cómplices risas.

Para finalizar, Andrea agradece «la lectura delicada y atenta» de la obra y retoma sus propias inquietudes filosóficas, refiriéndose a aspectos teóricos abordados por Judith Butler y que retoma en esta ocasión: «¿Cómo tener una vida buena? ¿Es posible tener una vida buena en un contexto que no lo es?». Las interrogantes se instalan, interpelantes, en el aire...

Nos provoca plantearnos, seriamente, la necesidad de seguir trabajando en la mejora de los contextos de encierro y sus posibilidades educativas, formularnos propuestas que impliquen un verdadero compromiso desde la universidad, repensar, en definitiva, una educación para todos que sea abordada desde una real perspectiva de los derechos humanos.

Bibliografía

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Relatoría de la Mesa Recepción y vigencia de Paulo Freire y José Luis Rebellato en América Latina: la esperanza por encima del miedo

MONSERRAT MASEDA,¹ GABRIEL SOSA GABITO²

El 13 de abril las Jornadas Académicas de 2021 tuvieron como mesa central la ponencia «Vigencia del pensamiento de Paulo Freire y José Luis Rebellato».

Helena Modzelewski comienza la reunión virtual nombrando a los tres expositores: Ebe Lima Siqueira, profesora de Literatura Brasileña de la Universidad Estadual de Goiás, en Brasil, y secretaria ejecutiva de la asociación Mulheres Coralinas; Óscar Jara, educador popular y sociólogo, quien además conoció y compartió actividades de educación popular con Paulo Freire y con José Luis Rebellato; Federico Brugaletta, profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (Argentina).

«Por lo tanto, tenemos esta mesa, como vemos, calificada, de diferentes zonas de América Latina y con diferentes miradas, algunas más teóricas y otras más prácticas», comentó Helena, y especificó: «Vamos a llevar adelante esta mesa como si fuera una entrevista conjunta. Entonces yo les propongo hacer una pregunta a uno... y luego pasamos a una pregunta similar o diferente para otro y así vamos rotando». Tras escuchar atentamente sus palabras, afirmaron con la cabeza, tomaron un poco de café o té, miraron la cámara y esperaron. «Vamos a tener una conversación de lo más amistosa y entre hermanos latinoamericanos» concluyó, dando por iniciado el intercambio.

«Comienzo con Ebe: ¿Tú me oyes bien, Ebe? ¿Y me entiendes?» preguntó para asegurarse Helena. «Sí, perfectamente», respondió alegremente la profesora. «Entonces la pregunta es: ¿Puedes contarnos sobre tu experiencia con el proyecto Mulheres Coralinas? ¿Qué es ese proyecto? ¿Cómo funciona? ¿Y en qué sentido puede ser considerado como una obra de educación popular? ¿Paulo Freire ha iluminado este proyecto de alguna manera?».

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). monmaseda@gmail.com

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. gsosagabito@gmail.com

Rodeada de libros, con una gran biblioteca de fondo, comienza Ebe su intervención, agradeciendo la oportunidad de participar, saluda a sus colegas y pide disculpas porque no consigue pronunciar algunos nombres. Expresa que siente una alegría inmensa por participar en esta mesa organizada por la Universidad de la República y por la profesora, «amiga querida», Helena Modzelewski. Asimismo, aclara que también su alegría se debe a la temática abordada. Haciendo referencia a la época actual, alude a la crisis política que está atravesando Brasil, que potencializa una crisis sanitaria provocada por covid-19. Define al gobierno actual como «tirano» y explica que «nunca fue tan necesario como ahora» resignificar la obra de Freire. «Paulo Freire nos convoca a todos y todas —expresa Ebe— cuando en su libro *Pedagogía del oprimido* dice que transformar la realidad opresora es tarea de hombres y mujeres, es una tarea prehistórica de hombres y mujeres».

El proyecto Mulheres Coralinas nació en 2013 en Ciudad de Goiás (Brasil), fruto de una política pública. Durante 2014-2015, 150 mujeres recibieron una formación en áreas específicas en conocimientos, denominados *saberes das mãos*, entre ellos, gastronomía, encuadernación de libros, bordado manual. Por otra parte, también fueron formadas treinta mujeres educadoras en áreas específicas de lectura de poesía. Para ellas, que en su gran mayoría no tuvieron oportunidad de cursar una escuela formal, implicó una conquista, pues alcanzaron una «autonomía intelectual y financiera».

La profesora continúa explicando sobre el proyecto y menciona a Cora Coralina, poetisa que inspiró por su experiencia épica y educativa a los participantes del proyecto. Desde su experiencia y como Coralina es que se atreve a decir: «Paulo Freire está vivo, más vivo que nunca entre nosotros».

Helena sigue entonces con la segunda pregunta: «A cien y a setenta y cinco años, respectivamente, de los nacimientos de Paulo Freire y José Luis Rebellato, ¿cuál es para ustedes la vigencia de su pensamiento?». Dirigiéndose ahora a Óscar y a Federico, propone: «Podríamos empezar con Óscar y luego con Federico». Ambos asienten con la cabeza; Federico aprovecha para tomar un mate y seguir escuchando.

«Bueno, muchas gracias, Helena. Hola, Federico, ¿cómo estás? Ebe, amigas, amigos de este encuentro», con gran simpatía comenzó su intervención Óscar. «Me siento muy privilegiado y muy emocionado, también, de esta posibilidad, porque, como mencionamos al inicio, yo tuve el honor en mi vida de haberme encontrado varias veces con Paulo Freire. Primero en Nicaragua, otras veces en San Pablo, otras veces en el Instituto Cajamar dentro de los orígenes del CEAAL: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Aprender de su obra, de su vida, durante mucho tiempo me marcó mucho y encontrarlo en persona fue una maravilla. Pero también el encuentro con José Luis Rebellato me ha marcado en mi vida, precisamente porque me parece que él es uno de los más importantes intelectuales y filósofos latinoamericanos del siglo XX». Óscar menciona que una de las tareas del CEAAL es, justamente, la de divulgar el pensamiento de José Luis Rebellato, para que exista mayor conocimiento de sus aportes.

Óscar plantea que pudo encontrar muchos elementos conjuntos de ambos autores. Explica con claridad, acompañando sus palabras con el movimiento de sus manos: «Tanto Freire como Rebellato tienen una amplitud y una profundidad enormes en su pensamiento. Creo que es un desafío permanente tratar de entrar en todas sus derivaciones». Irrumpen ladridos de un perro, Óscar cierra la ventana, se ríe y explica que siempre aparece en los encuentros virtuales, «lo vamos a traer en vivo aquí», dice entre risas.

«Uno de los ejes centrales», retoma, es la idea de la democracia radical. «Yo pienso que, tanto para Freire como para Rebellato, la apuesta por la construcción de una democracia radical es uno de sus aportes más de fondo, con los matices particulares con los que cada uno los aborda. Pero, además, es un elemento de mayor vigencia, porque creo que en América Latina estamos siempre en el desafío de tratar de construir realmente relaciones democráticas radicales en todos los niveles, es una tarea pendiente.»

Óscar continúa desarrollando las distintas coincidencias que encuentra entre ambos pedagogos (cada uno con su matiz particular): el tema de la autonomía; la subjetividad; el concepto de inacabamiento de Freire y el planteo de Rebellato de la ética de la autonomía como un proceso de construcción; la importancia para ambos del protagonismo popular; el concepto de praxis; el diálogo ontológico; la oposición a una educación bancaria, memorística, repetitiva; la visión multidimensional del poder (enfocada en ambos desde lo cotidiano); el concepto de cultura del silencio de Freire y la referencia a la inacción y la falta de rebeldía planteada por Rebellato. «Entonces —concluye Óscar— es ese enfoque sobre una educación liberadora donde coinciden ambos; liberadora en dos aspectos: liberarnos de aquellas cosas que nos oprimen (del sistema, de la lógica, de la matriz cultural, de lo que nos ata) y también liberarnos, como Cora Coralina, liberar nuestras capacidades creativas, nuestra capacidad de imaginación, nuestra capacidad de comunicación, nuestra capacidad de pensar más lejos, nuestra capacidad de soñar y de poner en práctica los sueños.»

Termina diciendo: «Tanto Paulo Freire como José Luis nos mostraron personas enormemente humildes. Tan humildes, tan profundamente humanas, que precisamente eran sencillas. Su profundidad, la mirada de fondo de los temas nunca los colocó para creerse por encima de las demás personas. Y si algo tiene vigencia también en nosotros y nosotras, es la necesidad de tener esa sencillez, esa humildad, y de apostar a la construcción de otras formas de relación como personas».

Llega el momento de Federico, pero su imagen desaparece y demora en regresar. Interviene una amiga de él para avisar que se le apagó la computadora de repente. Sorprendida, Helena plantea: «Bueno, pero podemos seguir con otra pregunta, por ejemplo, a Ebe, y luego viene Federico con dos preguntas, no hay problema».

«Ebe, ¿qué futuro ves al pensamiento de Paulo Freire entre los obstáculos de esta coyuntura que se propone borrar las manifestaciones populares de alguna manera? ¿Cuál es el futuro de Paulo Freire, de su pensamiento y su legado?»

Ebe plantea la posibilidad «compartir pantalla», pero tiene dificultades para hacerlo. Cuando lo logra, aparece una canción que nada tiene que ver, se escucha «se menea, se menea». Empiezan las risas y el desconcierto de Ebe: «No, no», repite con nerviosismo. Sin duda hay un intruso en la presentación que busca dejar a todos descolocados. Siguen irrumpiendo canciones, provocando más risas.

Todo vuelve aparentemente a funcionar bien, Ebe logra compartir su presentación, aunque la tranquilidad dura poco, porque, otra vez, el intruso nos vuelve a sorprender: ahora con un video, puede verse una mujer recibiendo masajes en una camilla. Se generan más risas, pero, obviamente, esta situación genera complicaciones y es necesario volver a comenzar el encuentro por Zoom.

Se retoma el encuentro, esta vez participa Federico. Comienza diciendo: «Lo que yo quiero compartirles es la importancia de Montevideo en la vigencia de Paulo Freire». Explica que su propuesta es pensar la vigencia del esfuerzo que hicieron cristianos protestantes de izquierda, desde Uruguay, para sostener y promover la edición y la lectura de Freire. «Mi aporte va más desde la mirada del mundo editorial. Es decir, Freire estuvo vigente desde el inicio. Fue un *best seller* en 1970, lo fue en América Latina con *Pedagogía del oprimido* y se extendió a nivel global.» Esa vigencia, explica, se marcó en ese tiempo y se sostuvo hasta la actualidad.

Retoma luego Ebe, para continuar desarrollando la respuesta anterior. Plantea la capacidad de resistencia del pensamiento de Freire, a pesar de la situación política que atraviesa en la actualidad el país: «Brotó como flor en el asfalto». Entre los ejemplos que menciona de resistencia, muestra algunos de los trabajos de las mujeres que participan del proyecto: un libro publicado con poesía, tapabocas bordados con poemas.

«¿Cómo podemos entender hoy la construcción de una nueva cultura de educación popular? ¿Puedes referir alguna experiencia reciente de educación popular en América Latina, que pueda servirnos de esperanza?», Helena se dirige ahora a Óscar.

Vuelve a intervenir Óscar, planteando diferentes experiencias de educación popular en la actualidad. Destaca la campaña latinoamericana y caribeña en defensa del legado de Paulo Freire: «Paulo Freire vive».

Retoma la palabra Federico, siguiendo con la temática que había comenzado; explica que fueron los protestantes vinculados a la Iglesia Metodista de Montevideo los que combinaron participación política, edición y pedagogía. En particular, destaca la figura del editor Julio Barreiro, quien crea la editorial Tierra Nueva y establece una relación con Freire. El pedagogo le permite que se editen sus textos en castellano; es la primera editorial en publicar en este idioma.

Finalmente, se hace un emotivo cierre: aparece con Ebe una de sus compañeras, que recita un poema; luego Óscar toma su guitarra y canta alegremente: «No tengamos miedo, que este tiempo va a pasar, no te desesperes, ni pares de luchar», y de esta forma da un cierre, cargado de entusiasmo y esperanza.

Relatoría de la presentación del libro de Eloísa Bordoli: tejiendo desde los cuadraditos de la pantalla¹

MONSERRAT MASEDA;² GABRIEL SOSA GABITO³

«Eloísa, estás en sala, ¿no?», preguntó casi afirmando Begoña Ojeda. «Si quieres puedes abrir tu micrófono o esperamos unos minutos más.» «Estoy en sala, sí», se oyó la voz de Eloísa, aún sin poder verse su imagen.

El martes 13 de abril, apenas pasadas las veinte horas, comenzaba por Zoom la presentación del libro de Eloísa Bordoli⁴ *Formas escolares y sentidos educativos en enseñanza primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*, editado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) en 2019.

«Ahora hay en sala 94 personas», comentó Begoña mientras observaba la participación. «Ya estamos grabando, Eloísa», dijo amablemente Limber Santos, y dieron por comenzada la presentación.

Sonriente, ya con la cámara encendida, la autora comenzó diciendo: «En primer lugar, agradecer». Con profunda humildad, sus primeras palabras fueron de agradecimiento a quienes estaban presentes en la reunión virtual, y a quienes no, pero que habían estado acompañando de otra manera.

Dos notas previas, advirtió Eloísa. La primera: un reconocimiento especial a los colegas Sophie Talbotier,⁵ Pablo Meneses⁶ y Pablo Martinis,⁷ por haber

1 Eloísa Bordoli (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en enseñanza primaria. Análisis del proceso de construcción del PMC en Uruguay (2005-2010)*. Premio Nacional de Literatura 2018, Ministerio de Educación y Cultura, Categoría Ensayo de Ciencias de la Educación; Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). monmaseda@gmail.com

3 Estudiante de la Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. gsosagabito@gmail.com

4 Eloísa Bordoli es maestra, licenciada en Ciencias de la Educación, doctora en Ciencias Sociales, docente e investigadora de la FHCE, Udelar.

5 Maestra efectiva. Actualmente trabaja en Malvín Norte. Desde hace nueve años es maestra comunitaria.

6 Maestro efectivo. Actualmente trabaja en una escuela de tiempo completo en la Unión. Fue durante seis años maestro comunitario. Estudiante de la Licenciatura en Educación de la FHCE, Udelar.

7 Docente del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la FHCE, Udelar.

aceptado el desafío de presentar el libro. En segundo lugar, explicó que el libro fue publicado en 2019, e incluso tenía establecida una fecha para su presentación: 19 de marzo de 2020.⁸ Pero, frente a la irrupción del primer brote de covid-19 —en marzo de 2020—, fue cancelada.

Asimismo, continúa desarrollando la autora: «Marzo de 2020 también marcó el inicio de un nuevo gobierno nacional, que trajo cambios sustantivos a la institucionalidad educativa y, fundamentalmente, a la educación pública, a la concepción y a la forma de organizar a la educación pública».

«Quería señalar un sentimiento que en este momento tengo y, creo, es un común denominador a todos los uruguayos, a toda la humanidad; un sentimiento de conmoción y congoja», dijo Eloísa. «No podemos ser ajenos al dolor», agregó. Frente a la alegría de presentar el libro, también aparece el dolor «por las muertes evitables; la elección de un modelo económico por sobre la vida de nuestros conciudadanos, así como el incremento de las desigualdades sociales y económicas que estamos viviendo en este momento». «Estos sentimientos encontrados —continúa Eloísa— nos invitan, más que a celebrar algunos hallazgos, a agudizar la reflexión en torno a los problemas.»

«Sin duda estamos viviendo un tiempo de mucha conmoción, un tiempo dis-tópico, que nos ha puesto en jaque y muestra la fragilidad de la existencia humana», sostuvo la autora.

Eloísa vuelve a agradecer a colegas y amigos, con quienes comparte la pasión por la educación pública, la producción de conocimientos, la enseñanza, el trabajo con otros: en comunidad, en extensión universitaria en las escuelas. También las resistencias y las utopías. Expresa al respecto: «La búsqueda de una educación más hospitalaria e igualitaria, en la que quepan todas y todos, en la que la distribución y la circulación de los saberes se fortalezca en una clave de construcción de lo común, de aceptar al otro en la diferencia, pero fortaleciendo aquellos lazos que nos unen y nos identifican como especie humana».

Eloísa también agradece a la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura, pues el texto que presenta ganó el concurso anual de literatura, en la categoría Ensayo Inédito de Ciencias de la Educación en 2018.

Antes de finalizar su participación, la autora destaca también el apoyo de la FHCE, de los maestros comunitarios; de la coordinación técnica del Programa Maestros Comunitarios (PMC), de las autoridades políticas y técnicas de Administración Nacional de Educación Pública y del Ministerio de Desarrollo Social. Aclara que la investigación se llevó adelante en 2016 y 2017. Agradece también a dos colegas: la Dra. Inés Dussel, «por la lectura atenta y rigurosa» de la obra, y a Martinis, «por sus aportes cotidianos, su compromiso ético, así como a su capacidad de tejer espacios de intercambio y producción científica». Asimismo,

8 Fecha del nacimiento de José Pedro Varela, fue elegida especialmente para su homenaje.

nombra otros colegas y amigos: Antonio Romano, Patricia Redondo, Luis Behares, Cecilia Blezio, Paola Dogliotti, Felipe Stevenazzi, Limber Santos, entre otros.

«Es muy larga la lista y sin duda me olvidé de nombrar algunos de los queridos compañeros», sintetiza Eloísa. Concluye agradeciendo a su familia y, fundamentalmente, a su nieta, «quien alberga esperanzas para seguir».

Instantes después, da pie a los coparticipantes, se activan en primer plano las cámaras de los nuevos protagonistas, a los que se ve acomodarse para la exposición.

«Primero que nada quiero felicitar a Eloísa por la gran labor desarrollada. Es un libro fascinante, bien gordito de leer, hay mucho para analizar», comienza Pablo Meneses.

«En diversos capítulos del libro, Eloísa plantea que el PMC se propone otra forma de hacer escuela. Es claro que este enunciado se ha vuelto una insignia, una consigna que define la naturaleza del programa», explica con claridad Meneses.

El docente centra su exposición en analizar los aportes del PMC a la redefinición de los formatos escolares. Principalmente, los tiempos escolares y la relación entre el hogar y la escuela.

Tras finalizar su participación, sobreviene un gran silencio en el espacio virtual. La aprobación se da a través de gestos, deditos para arriba, aplausos de Eloísa y sonrisas.

A continuación, se da la palabra a Sophie: «Bueno, ¿se escucha ahí?». Sophie comienza aclarando que, antes de «zambullirse páginas adentro», quiere destacar en especial que el libro está escrito por una mujer, maestra, docente, investigadora contemporánea, que participa activamente del debate educativo público y que de alguna manera impulsa a las maestras, a través del ejemplo, a transitar caminos de formación e investigación (a disputar estos espacios y a dar a conocer su voz). «Creo que el campo pedagógico nacional requiere más Eloísas en la vuelta», sintetiza Talbotier, y despierta una amplia sonrisa en la autora.

Continúa analizando que no solo el título del libro anticipa su contenido, «sino también la imagen de la tapa», y la muestra ante la cámara. «Ahí se observan dos agujas e hilo, elementos distintos que van formando un tejido. Se observa un gesto de creación de algo nuevo, un gesto de unión, pero a la vez de transformación. Se trata de una metáfora muy potente en dos sentidos: por un lado, para dar cuenta de la trama discursiva que Eloísa fue tejiendo a lo largo del texto y, por otro, como una imagen muchas veces utilizada por las maestras comunitarias para explicar lo que hacemos día a día en las escuelas: crear lazos, tejer redes, re-crear a partir de las posibilidades que se ofrecen.»

La maestra señala que la investigación ofrece «un complejo y pormenorizado proceso de investigación, donde recupera diversas voces del espectro educativo, desde las asambleas técnico-docentes, los sindicatos, los cuadros técnicos, las maestras y los maestros comunitarios».

Martinis, por último, cierra la presentación. Señala que este libro «es un movimiento fundamental en el campo de la investigación educativa y de la producción pedagógica. Y no solamente en un nivel local, sino en un nivel más amplio».

«El libro y el mensaje cotidiano de Eloísa van en este sentido: reactivar y reinventar, actualizar legados. El libro está escrito, sobre todo, para que lo actualicemos, para que lo reinventemos. Eloísa nos convoca a sentir esa herida y seguir reinventando esta pedagogía del reconocimiento y de la posibilidad, contra viento y marea. Esa es la tarea que nos toca.»

Eloísa cierra la actividad llena de agradecimientos, invitando a todos a la lectura y a «continuar trabajando juntos», además de felicitar a los organizadores de las jornadas, que han permitido, aun en estas circunstancias, llevarlas adelante: «No nos terminamos de acostumbrar, por suerte, a los cuadraditos de pantalla... Ya vendrán tiempos de abrazos y celebraciones entre todos».

Enlaces a los pósteres interactivos

<https://galeriajornadasedu.wixsite.com/galeriajornadased>

Título	El programa Sinergia: una experiencia de complementariedad educativa
Autores	Dalton Rodríguez, Carolina Demedice, Micaela Favaro, Agustina Sidi, Gianela Turnes
	Enlace al póster

Título	La Biblioteca Humana Reflexiva para la comprensión de la diversidad en la alteridad
Autores	Mariana Mancebo, Lourdes Velázquez
	Enlace al póster

Título	Indicios fotográficos: las evidencias discursivas en torno a la niñez, en la Escuela de Artes y Oficios de Montevideo en 1882-1883
Autores	Silvia Lorenzo, Carolina Montero, Mizar Pérez
	Enlace al póster

Título	Las huellas en el barro. Conectando puntos de arcillas y ceramistas por el Uruguay
Autores	Carolina Demedice, Eliana Paredes, Sabrina Rodríguez
	Enlace al póster

Título	Grupo Emociones, Narraciones y Ciudadanía
Autores	Jacqueline Fernández, Sandra Díaz, Lourdes Velázquez
	Enlace al póster

Título	Educación en derechos humanos: reflexiones en colectivo con la comunidad educativa de un centro educativo asociado del Área Metropolitana, Montevideo (2020)
Autores	Santiago Arias, Freddy Cuello, Nicolás Da Silveira, Ignacio Estrade, Sebastián González, Joaquín Márquez
	Enlace al póster

Título	Competencias investigativas en estudiantes uruguayos de Química y de Biología Humana
Autores	Nathalie Konkolowicz, Jimena Presa, Cintia Santana, Mariela Bianchinotti
	Enlace al póster

Enlaces a los audiovisuales de las mesas y las presentaciones de libros

Mesa Central de las II Jornadas de Educación 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=RyPpnZ9vj7o>

Documental sobre José Luis Rebellato

<https://www.youtube.com/watch?v=DqAViMACnNU>

Presentación del libro de Jorge Camors

<https://www.youtube.com/watch?v=oldlFtW6dIM>

Presentación del libro de Eloísa Bordoli

<https://www.youtube.com/watch?v=QrJf7mZTbOs>

Presentación del libro de Helena Modzelewski

<https://www.youtube.com/watch?v=9DcXRkXkKEY>

Presentación del libro de Andrea Díaz

<https://www.youtube.com/watch?v=D7faDz2VohE>

Mesa de cierre de las II Jornadas de Educación 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=doTRxEL3jvE>

La mañana del tercer día

Las actividades comenzaron con las cuatro ponencias correspondientes a la *Mesa 1 del Eje 7. Didácticas*, eje coordinado por Limber Santos y Mariela Lembo, quienes también fueron los comentaristas de esta mesa. Las ponencias presentadas fueron: «Aulas Compartidas», por Gabriela Machín, Zoraya Orsi y Sandra Tejera; «La pregunta en la enseñanza y en la investigación», por Mariela Lembo; «Panorama de las prácticas de enseñanza en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones en la FHCE», por Natalia Moreira y Romina Hortegano; «Cientificidad de la Pedagogía: Pedagogía: ¿Ciencia? ¿Disciplina? ¿Arte?», por Natalia Rivero.

De forma sincrónica se presentaron y comentaron las cuatro ponencias de la *Mesa 6 del Eje 1. Sujetos en la educación*, eje coordinado por Eloísa Bordoli, Ana María Fernández y Marcelo Morales. La comentarista fue Anabela Paleso y las ponencias presentadas fueron: «Prácticas educativas en liceos gratuitos de gestión privada, una pedagogía de sostén», por Marcelo Alfonzo; «La educación y lo común. Posiciones para pensar al sujeto», por Liber Benítez, Lorena Cabrera, Malena Damian, Abril Estades, Bruno Mora, Andrea Quiroga, Jorge Rettich y Leonardo Sivoletta; «Estrategias de focalización en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP. Sujeto de la educación, curriculum y gestión», por Stefanía Conde, Camila Falkin y Gabriela Rodríguez Bissio; «Discusión sobre la libertad de enseñanza, educación privada y rol del Estado en el marco de la Convención Nacional Constituyente (1933-1934)», por Eduardo Sánchez Martínez.

Al mismo tiempo, en otra sala se desarrollaba el taller «¿Cuál es la profesionalidad necesaria y específica en el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas?» a cargo de Jorge Camors y Giana Turnes.

A segunda hora en la mañana se desarrolló la *Mesa 2 del Eje 7. Didácticas*, coordinado por Limber Santos y Mariela Lembo, que también fueron sus comentaristas. Allí Claudia Rodríguez Reyes presentó la ponencia «Didáctica de literatura y acontecimiento didáctico literario: relaciones y tensiones», Lizzie Keim expuso sobre «El tiempo histórico... entre la enseñanza de la Historia y el tiempo de formación», Mariela Rivas presentó «La Didáctica en una encrucijada», Juliana Acerenza Moreni «¿Qué hace posible y qué posibilita el diálogo filosófico hoy?» y Cecilia Blezio presentó «Enseñanza y didáctica en la universidad. Una reflexión a partir del curso Referencial de Egreso, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República».

A la vez en otra sala se desarrollaron las presentaciones y comentarios de la *Mesa 1 del Eje 3. Ética, derechos humanos y ciudadanía*, coordinado por Andrea Díaz y Nilia Viscardi. Los comentaristas fueron Marina Camejo, Gretel Arrarte, Nirian

Carbajal, Gabriela Rodríguez y María Vera. Las ponencias que se presentaron fueron: «Injusticia epistémica: la injusticia testimonial y sus formas de daño», por Paula Ibiñete; «Educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y Laicidad», por Sandra Díaz; «Educación y gobierno. Derechos humanos y encrucijada de utopías», por Santiago Arias; «Laicidad: un significante en disputa», a cargo de Stefanía Conde, Camila Falkin, Cristian López y Silvina Páez; «Una genealogía de la autoridad magisterial. El Ser y el hacer en la formación de las maestras en el Uruguay (1892-1900)», por Verónica Habiaga.

La tercera sala de este horario se completó con la *Mesa 3 del Eje 5. La profesionalidad desafiada ante los múltiples ámbitos y modalidades del trabajo educativo*, coordinado por Jorge Camors y Álvaro Silva. El comentarista de esta mesa fue Marcelo Morales y las presentaciones estuvieron a cargo de: Alicia Dambrauskas con «Educadores en la frontera: profesionales en la intersección de educación y trabajo»; Silvana Rocha, Johanna Holt, Analía Correa y Lucía Fernández, que presentaron «Laboratorio audiovisual en educación: cómo incorporar el uso de la imagen en las prácticas educativas. CURE Sede Maldonado»; Silvia Piriz Bussel, a cargo de «Profesión y saberes de la docencia: entre el profesionalismo y la profesionalidad, entre lo dado y la construcción social»; Eugenia Bové, Jorge Camors y Eduardo Rodríguez presentaron «Características de los programas de Educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay. Claves para pensar la docencia», y Jorge Camors con Gianela Turnes presentaron «La profesionalidad de los Educadores Sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas».

Eje 7 Mesa 1

La pregunta en la enseñanza y en la investigación universitaria

MARIELA LEMBO PALLAS¹

Resumen

La práctica investigativa es indispensable en la formación del docente universitario. Profundizar en la incidencia que tiene en la enseñanza esta idoneidad para investigar, examinar el efecto que tiene tanto sobre quien adopta la posición de *aprendiente* como sobre quien ocupa la posición de *enseñante* lleva a problematizar su impacto en lo que podría conceptualizarse como una didáctica específica de este nivel.

La investigación está vinculada con la capacidad de formular interrogantes y hacer de ellos hipótesis de trabajo. ¿Qué lugar tiene la pregunta en la enseñanza y en la investigación universitaria? El estudio de este aspecto convoca a explorar la forma en que emerge lo que podría llegar a constituirse como un descubrimiento, un hallazgo o una novedad. La formulación de interrogantes, auténticos motores de búsqueda, sintetiza y denuncia la imposibilidad de conocerlo todo.

Palabras clave: Pregunta; Investigación; Enseñanza; Universidad.

Introducción

A partir de la década del sesenta, en especial en Latinoamérica, la Universidad se define como la conjugación «indisoluble» entre enseñanza, extensión e investigación. Sin embargo, esta afirmación —que está integrada en la producción discursiva contemporánea al punto de encontrarse prácticamente naturalizada— no

¹ Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. marielalembo@gmail.com

tuvo una presencia significativa en el devenir universitario desde su fundación. En efecto, los análisis de Darcy Ribeiro (1968) muestran que hasta hace un siglo la investigación estaba ausente como proceso consolidado en la estructura de estas casas de estudio. En el caso concreto de Uruguay, la Universidad de la República (creada por ley en 1833) abarcó —en una primera etapa— toda la enseñanza pública o estatal en consonancia con el modelo napoleónico que le dio su impronta fundante. Fue en el transcurso del siglo XX que se produjo un viraje hacia el llamado *modelo berlinés* (propuesto por Wilhelm von Humboldt), en el que se rescata la indisolubilidad de la producción de conocimiento y de su enseñanza.

En la actualidad se encuentra muy propagada la concepción de que, para ser un buen profesor universitario, es importante ser un buen investigador, porque este tiene una visión más sistemática y un mayor conocimiento del campo científico. Se afirma, por lo tanto, que la práctica investigativa es indispensable en la formación del docente universitario. La indagación ayuda a pensar, a dudar, a comprender y —al menos en teoría— genera mejores docentes, ya que las mencionadas son cualidades importantes en esta profesión. Profundizar en la incidencia que tiene en la enseñanza esta idoneidad para investigar, se constituye en el núcleo central que se pretende abordar.

La investigación está vinculada de modo directo con la capacidad de formular interrogantes y hacer de ellos hipótesis de trabajo. ¿Qué lugar tiene la pregunta en la enseñanza y en la investigación universitaria? El estudio de este aspecto conlleva a explorar la forma en que emerge lo que podría llegar a constituirse como un descubrimiento, un hallazgo o una novedad. La formulación de interrogantes, auténticos motores de búsqueda, sintetiza a la vez que denuncia la imposibilidad de conocerlo todo. El tránsito por el ámbito institucional, donde precisamente se generan conocimientos, debería ser entonces *otra cosa* que la repetición de lo mismo. De lo señalado se puede inferir que la temática que se pretende abordar, si bien actual, no es nueva, sino que posee una longevidad filosófica que ha acompañado las reflexiones vinculadas al problema del cambio, del movimiento y de la creación. Todos ellos aspectos medulares, verdaderos pilares que sostienen la existencia de la universidad —tal como hoy se la concibe—.

Indagar las complejas relaciones que se establecen entre enseñanza e investigación fue la temática abordada en una investigación previa (Lembo, 2019). Se caracterizaron tres posibles formas de ejemplificar cómo los entrevistados —reconocidos investigadores de la Universidad de la República (Udelar)— conciben el vínculo entre ambos constructos: de manera simbiótica, conflictiva y complementaria. El estudio del tipo de *relación con el saber* al que aludieron los entrevistados habilitó a profundizar en los motivos que podrían estar determinando ese tipo de nexos. Se pudo constatar que la caducidad y provisoriedad del conocimiento ocupa un lugar destacado en su discurso. Al igual que su capacidad para interrogarse y también para plantear interrogantes, lo que les permite crear saberes que entienden efímeros y que a su vez son tomados como objeto de enseñanza.

Un hallazgo emergente de la aludida investigación fue la conceptualización de dos formas de poner en práctica la función de enseñanza. Por un lado, el ejercicio de la docencia *en modo de investigación*, que se encuentra más próximo a la transmisión de interrogantes. Su objetivo es la propagación del saber creado por el propio investigador o de las herramientas necesarias para perseguirlo (aunque no necesariamente conseguirlo). Este tipo de actividad la oponen a la *docencia de información*, que vinculan más específicamente a la transmisión de enunciados —conocimientos—. Los saberes con los que se trabaja en uno y otro caso son de diferente procedencia.

Algunos de los entrevistados advirtieron que, en el interjuego que se produce en esa docencia en modo de investigación, el alumno puede hacer aportes interesantes al discutir en esa primera arena pública las hipótesis que se van formulando para poder ir ajustándolas, puliéndolas, precisándolas o para incluir nuevos puntos de vista a ser considerados. Cuestionamientos que al oficiar como antítesis permiten generar nuevas síntesis investigativas. Se distinguen —o proponen— estrategias propias de la investigación que otorgan un lugar de saber al estudiante, se reconocen y valorizan sus aportes, estos se toman en cuenta para contrastarlos, discutirlos o profundizarlos. Investigación y docencia confluyen entonces en el incremento de conocimiento de la materia que se estudia y se enseña. Se divisa una vinculación entre ambas funciones, pero —a diferencia de la creencia mayoritaria— es precisamente la función de transmisión de saberes (enseñanza) la que puede aportar a la función de su creación (investigación). En este hallazgo es que se pretende profundizar en este proyecto de trabajo.

Indagar en lo que acontece cuando en la dinámica del encuentro emerge un cuestionamiento auténtico, que pone al descubierto un *saber en falta* si la materia prima con la que se trabaja son incógnitas que impulsan a *las fronteras de lo conocido* o, más bien, a tomar contacto con lo no sabido —o tal vez con lo aún no pensado—. Examinar el efecto que esto tiene tanto sobre quien adopta la *posición de aprendiz* como sobre quien ocupa la *posición de enseñante* lleva a considerar cómo se juega la «transferencia didáctica» (Beillerot, 1998) y a problematizar su impacto en lo que podría conceptualizarse como una Didáctica específica de este nivel. En este sentido la tutoría académica, que resulta de la producción de conocimiento, como efecto exclusivo del saber y de un modo de vínculo enseñante-enseñado (Fernández, 2012) es uno de los espacios formativos más interesantes de estudiar, precisamente porque remite a un «aprendizaje en modo de investigación» (Humboldt, 2005, p. 284).

Se propone entonces que la docencia de información y la docencia en modo de investigación sean profundizadas en tanto prácticas de enseñanza. El objetivo es explorar qué lugar ocupa la pregunta en la enseñanza y en la investigación. Qué tipo de interrogantes circulan en las aulas universitarias, cuál es su frecuencia en el devenir didáctico, qué se hace con ellas en ambos términos de la díada docente (enseñante y aprendiz, o enseñante y grupo), cuál es su papel en el proceso mediante el cual se crean nuevos conocimientos/ procedimientos y cuál es el tipo de relación con el saber que establece sujeto que pregunta.

Algunos antecedentes del problema

*Plantear nuevas preguntas, nuevas posibilidades,
considerar los viejos problemas desde un nuevo ángulo,
requiere imaginación creativa
y marca un avance real en la ciencia.*

Albert Einstein

*... la duda y la incertidumbre
[son] parteras de toda creatividad*

Stephen J. Gould

Preguntar proviene del latín *percontari*, que significa ‘someter a interrogatorio’ (Corominas, 1973, p. 473). El verbo *cunctari* tiene el sentido de retrasar, demorar, dudar y vacilar. A partir del valor de duda (vocablo que deriva de *duo*: ‘dos’, por las alternativas que la causan), se desarrolla el sentido de preguntar. Su origen etimológico también remite a *contus* (*kontós*, en griego), remo empleado por los navegantes para tantear o sondear el fondo del lecho de un río. Tomó el sentido figurado de ‘informarse de’, ‘preguntar por’, ‘interrogar’ (una *percuntatio* era un ‘interrogatorio’, una ‘consulta’, un ‘sondaje’). Filosóficamente el sentido de *preguntar* no significa tanto la búsqueda de una solución como un ahondamiento en el fondo de lo que se inquiera.

Por otra parte, *cuestionar* proviene del latín *questionare*: ‘buscar’, ‘indagar’, poner en duda lo afirmado por alguien. (Nótese que tanto en inglés como en francés el vocablo *question* se traduce por ‘pregunta’). Toda búsqueda implica cierto conflicto: el de no tener lo que se busca y, a la vez, estar necesitado/a de ello. Tal como lo indica la etimología de *cuestión* (*quaestio*, *-onis*): ‘interrogatorio’, ‘problema’, que deriva de *quaer~re*: ‘buscar’, ‘inquirir’, ‘pedir’ (Corominas, 1973, p. 184).

La investigación intenta construir explicaciones verosímiles sobre aquellos enigmas² que resultan inquietantes; algo que se supone oculto (o no visto) tras las apariencias. Las teorías se elaboran para proveer algún tipo de respuesta. El psicoanálisis se ha encargado de estudiar que estas no son patrimonio exclusivo de los adultos. En efecto, el lugar de la pregunta, su vínculo con la teorización y la investigación son temáticas que fueron abordadas por Sigmund Freud (1976a), quien mostró que la capacidad de elaborarlas surge desde muy temprano en la infancia. Son respuestas a preguntas para las cuales no se tiene una respuesta inmediata; en el niño se advierte un investigador, del mismo modo que los adultos han intentado, a través de la historia, responder —también mediante teorías— a preguntas que se fue planteando la humanidad.

2 Sinónimo de *acertijo*, palabra con una raíz común con *acierto*, *certeza* (Corominas, 1973, p. 149). La *incertidumbre* —a la que alude la cita del acápite— es *lo opuesto* a esa certeza (un conocimiento seguro y claro, que genera una firme adhesión, sin temor de errar). El no saber del cuestionamiento es quien pone en marcha la investigación, que a su vez incita al proceso creativo.

Las teorías elaboradas muestran un pensar por sí mismo, piedra fundante de la autonomía espiritual y remiten a un lugar de desafío, por el cual se transgreden los interdictos parentales; se pone en duda la prohibición del saber y se avanza en solitario hacia un saber que se construye por medios personales. Sin embargo, también se precisará del *otro* cuando sea necesaria la ayuda del adulto para dotar de significado, ordenar o para que se le muña de representaciones que le permitan no quedar (tan) desvalido. Se piensa sobre la base del auxilio pensante de los otros; y también en oposición a ellos. Este conflicto que lo enfrenta con el mundo de los adultos está centrado en la noción de saber, «y en torno del rechazo parental de otorgar ese saber» (Laplanche, 1983, p. 44). Freud llamó la atención sobre la persistencia de las teorías elaboradas, incluso aunque los adultos se preocuparan por brindar esclarecimiento (Freud, 1976b). Más allá de que se les exponga a las demostraciones pedagógicas más trabajadas, a explicaciones científicas o a los mejores hallazgos metafóricos, los niños siguen fabricando estas invenciones que testimonian la atemporalidad del inconsciente. «Reprimidas, pero nunca perdidas, ellas se deslizarán, a menudo, de manera invisible, en diversas formas —aun las más “sabias”— de la teorización adulta» (Tourn, 2012, p. 8).

En el movimiento errático que caracteriza a la pulsión en busca de un objeto, puede suceder que tenga lugar el mecanismo nominado como *sublimación*. La pulsión escópica, ligada a la pulsión de ver, puede transformarse en curiosidad intelectual que desempeña un papel importante en el deseo de saber. Castoriadis señalará que gracias a la sublimación se produce un reemplazo de objetos privados (psíquicos, íntimos, imaginarios) por los objetos del mundo común, haciendo de ellos medios, causas o soportes de placer, pero que valen para su institución social (Castoriadis, 1975; 1991).

En el marco de esta teoría, también pueden citarse los aportes de Melanie Klein (1990), quien nominó «pulsión epistemofílica» al deseo de saber³ y advirtió su vínculo con el sadismo. La base de la sublimación y de la creatividad futura los relacionó con el deseo de reparar. Wilfred Bion (1962) acuñó el concepto de función de ensoñación (*reverie*), con el cual puso de manifiesto que la posibilidad de conocer se construye en el marco de interacciones dinámicas entre dos psiquismos, jerarquizando de esa forma lo vincular como factor de conocimiento. También destacó que es la ausencia del objeto (que falta), lo que hace nacer el pensamiento y que para ello es necesario poder tolerar la frustración. De lo contrario, para protegerse del dolor que conlleva el aprender, el sujeto se puede colocar en la posición de creer saberlo todo, adoptando un fantasma de omnisciencia. Esa posibilidad de adquirir y contener pensamientos también implica el poder

3 Lya Tourn se pregunta si el concepto de pulsión epistemofílica acuñado por Klein podría ser utilizado como sinónimo del término *pulsión de saber* propuesto por Freud. Entiende que *epistemofilia* invita a poner el acento en el deseo de saber o en el amor al conocimiento. Rescata la diferencia entre *pulsión*, *deseo* y *amor* como «entidades conceptuales bien diferenciadas que conducen a hilos de pensamiento muy distintos» (2012, p. 3).

discriminarse del otro. La percepción de que la dualidad es parte de la matriz de la simbolización fue una temática explorada por otros miembros de la escuela inglesa de las relaciones objetales (Segal, 1966). En tanto que proceso creador, la formación de símbolos, se vincula con el concepto de sublimación.

Desde lides psicoanalíticas también se ha hecho referencia a la función de la ignorancia. En efecto, las teorías infantiles aludidas tienen el carácter de auténticas desmentidas. Su cometido es, ante todo, suprimir la tensión psíquica provocada por los inquietantes enigmas que resultan de los propios descubrimientos. Podría afirmarse que la verdadera razón de ser de estas conjeturas no es precisamente el deseo de saber, sino, por el contrario, consolidar la ignorancia necesaria para evitar el desborde de la angustia (Tourn, 2012). Jacques Lacan (1894) resalta este aspecto al afirmar que el hombre se acomoda a la *no verdad* a la perfección, porque la verdad —de acuerdo a lo que le sucedió a Edipo— conduce a la castración, a la falta. En este sentido, la aspiración a satisfacer el apetito de saber del aprendiente también podría ser entendida como una manifestación de la fantasía de evitar o colmar la falta tanto en el otro, como respecto a sí mismo. Interesa destacar que esta tensión generada por no tener lo que se busca y, a la vez, estar necesitado de ello está presente en la acepción del término *cuestionar*, como se consignó antes. Implica plantearse un problema (de *probálo* ‘yo propongo’ y de *bálo* ‘yo lanzo’) (Corominas, 1973, p. 476); tiene el sentido de ‘poner delante’, para que se pueda analizar, discutir, resolver.

Las teorizaciones nacidas el campo psicoanalítico han atravesado las fronteras disciplinarias. La fecundidad de los conceptos acuñados ha abierto líneas de investigación que han tenido desarrollos diversos. Es el caso de la noción de *relación con el saber*, que surge en el campo de la educación vinculada al terreno de la formación de formadores en la década del ochenta en Francia. Distintos equipos de académicos han desarrollado diferentes orientaciones en sus concepciones teóricas. Por una parte, se encuentra el grupo de la Universidad de París X, integrado por Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi, que recoge precisamente aportes del campo psicoanalítico, la psicología, la didáctica y la educación (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998). Por otra parte, el equipo Irem de la Universidad IUFM de Aix-Marseille, que dirige Yves Chevallard, presenta una preocupación en torno a la indagación en las didácticas especiales —que en este caso surge del campo de la enseñanza de las matemáticas—. Jerarquiza el estudio de las transformaciones del saber en el seno del dispositivo didáctico. Conceptualiza lo que nomina «transposición didáctica» (Chevallard, 1991). Finalmente, el equipo Escol, que condujo Bernard Charlot en la Universidad de París VIII y como investigador invitado por la Universidad Federal de Sergipe (Aracajú). Presenta un enfoque que se adentra en la consideración de aspectos sociológicos vinculados a la relación con el saber (Charlot, 2000).

En la búsqueda de antecedentes se han detectado aportes desde otros campos disciplinarios, como la filosofía (Gadamer, 1988); la lingüística (Boces, 1994;

Athanasiadou, 1991; Edwards y Mercer, 1988; Gabbiani, 1991, 2000; Torres y Boces, 2000; Gabbiani, 2006; Orlando, 2006; Escandell, 2007; Gomes, 2010; Coscia, 2016); las ciencias de la educación (Dewey, 1950; Dewey y Bentley, 1973; Schön, 1983, 1992; Lucarelli, 2009; Lucarelli *et al.*, 2009; Rancière, 2005; Finkelstein, 2007; Fernández, 2012; Camilloni, 2014; Freire y Faundez, 2013; Dobles, Ramírez y Herrera, 2020).

Proyección a futuro

Con este proyecto de investigación se aspira a aportar elementos a considerar en la formación de los docentes universitarios. Dicha formación presenta características y problemáticas que la hacen diferente, tanto de la tradición normalista, como de la formación de los profesores de secundaria. Este elemento es de suma importancia en una institución que en las últimas tres décadas se autoevalúa y problematiza su función de enseñanza, en especial cuando, luego del retorno a la democracia, comenzó a ser interpelada por un exponencial crecimiento de la matrícula. El que el número de estudiantes universitarios censados se cuadruplicara en la década del noventa —respecto a las cifras existentes en los treinta años anteriores—⁴ comenzó a suscitar conflictos para poder poner en práctica ese modelo de *enseñanza en modo de investigación* al que aludía Von Humboldt (1810/2005).

Desde el último cuarto del siglo XX, la Udelar lleva a cabo un sustancial proceso de transformación institucional. En este marco, una investigación que indague acerca de cómo se vincula la interrogación en la enseñanza y en la investigación es de vital importancia porque podría arrojar luz sobre la supuesta complementariedad de dichas funciones —que suscita apasionados discursos en el mundo académico—. Es relevante porque la indisolubilidad se sostiene como un valor implícito, que es aceptado universalmente en el contexto de la educación superior sin atreverse a preguntar si es posible llevarlo a cabo en todos los enclaves universitarios en las actuales condiciones. Es un problema que trasciende fronteras; existen pocos estudios empíricos acerca de esta temática. Son menos aún las pesquisas que intentan ahondar en la dimensión del conflicto que la emergencia de preguntas podría denunciar, haciéndolo desde una perspectiva psicoanalítica como es el caso de este proyecto de trabajo.

Cuestionar el supuesto de que la eficacia investigativa permea *per se* sus efectos benéficos sobre la enseñanza es un aspecto que merece ser estudiado; señala otro factor pertinente a la relevancia del tema elegido y a las contribuciones que se esperan hacer.

4 En 1960 fueron censados 15.320 estudiantes, en 1988, 61.428. En 2012, 108.886 estudiantes de grado (Udelar, 2012).

Bibliografía

- Athanasiadou, A. (1991). The Discourse Function of Questions. *Pragmatics*, 1(1), 107-122. Recuperado de <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/prag.1.1.02ath>.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Boces, G. (1994). Dinámica de la interacción en situación de clase en la escuela primaria uruguaya. En L. Behares y C. Brovetto (Comps.), *Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya* (pp. 27-46). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Camilloni, A. (2014). Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En M. Civarolo y S. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 21-32). Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1991). Lógica, imaginación, reflexión. En R. Dorey, C. Castoriadis, E. Enriquez, R. Thorn, J. Ménéchal, W.-H. Fridman, ... A. Green, *El inconsciente y la ciencia* (pp. 21-50). Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlot, B. (2000). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Coscia, P. (2016). Los formatos interrogativos en las aulas universitarias. *InterCambios*, 3(1), 63-69. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/79/127>.
- Dewey, J. (1950). *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J., y Bentley, A. (1973). Knowing and the Known. En R. Handy y E. Harwood (Comps.), *Useful procedures of inquiry* (pp. 97-211). Massachusetts: Behavioral Research Council.
- Dobles, C., Ramírez, P., y Herrera, A. (2020). Desde la crisis de la pregunta: prácticas y reflexiones en torno a los trabajos finales de graduación en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-18.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Escandell, M. V. (2007). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, A. (2012). *La figura didáctica tutoría académica como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria* (Tesis de Maestría en Psicología y Educación). Universidad de la República, Montevideo.
- Finkelstein, C. (2007). La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. *Cuaderno de la Cátedra de Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía Ciencias y Letras.
- Freire, P., y Faundez A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>.
- Freud, S. (1976a). *Sobre las teorías sexuales infantiles. Obras Completas. Volumen IX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976b). *Construcciones en el análisis. Obras Completas. Volumen XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gabbiani, B. (1991). Estrategias de interacción en el aula: implicancias pedagógicas de la tríada pregunta-respuesta-evaluación. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18(1), 29-38.
- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Gabbiani, B. (2006). Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase. En B. Gabbiani e I. Madfes (Orgs.), *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios* (pp. 35-76). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gomes, M. (2010). La cortesía en el aula: formas de mitigación en la corrección de errores en el salón de clase de ELE. En I. Madfes (Org.), *Aproximaciones al diálogo institucional* (pp. 17-30). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Gould, S. J. (1982, mayo 1). El camino de Darwin. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=4056>.
- Klein, M. (1990). *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. Obras Completas. Tomo I*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1984). *Seminario III. Las psicosis (1955-1956)*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. (1983). *Castración. Simbolizaciones. Problemáticas II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lembo, M. (2019). *La articulación entre enseñanza e investigación en la trayectoria académica de reconocidos investigadores universitarios* (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Udelar, Montevideo). Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/02/tesis-M-Lembo.pdf>.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M.,... Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la Universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42167>.
- Orlando, V. (2006). Poder, cortesía e identidad en el salón de clase de lenguas extranjeras. En G. Gabbiani e I. Madfes (Orgs.), *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios* (pp. 103-149). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Rancière, J. (2005). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ribeiro, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Segal, H. (1966). Notas sobre la formación de símbolos. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 8(4), 393-407.
- Torres, C., y Boces, G. (2000). Algunas formulaciones acerca de la pregunta en el contexto educativo. En L. Peluso y C. Torres (Comps.), *Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación* (pp. 45-66). Montevideo: Trilce.
- Tourn, L. (2012). Epistemofilia, amor al saber y pasión de la ignorancia. *Fermentario*, (6). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/96>.
- Universidad de la República (Udelar) (2012). *VII Censo de Estudiantes de Grado de la Universidad de la República*. Recuperado de https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion_generica/vii-censo-de-estudiantes-de-grado-2012/.
- Von Humboldt, W. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 283-291. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0505110283A/15932>.

Cientificidad de la pedagogía. Pedagogía: ¿ciencia? ¿disciplina? ¿arte?

NATALIA RIVERO¹

Resumen

Este artículo se creó en el marco de la asignatura Teoría de la Enseñanza II impartida en 2018 por Limber Santos y Alejandro Vega, en la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Este trabajo surge por curiosidad personal, buscando reflexionar sobre interrogantes ya existentes respecto a este tema, mediante el análisis y la problematización de diferentes posturas, opiniones y caracterizaciones sobre esta temática. ¿Pedagogía es solo una asignatura de profesorado y magisterio? ¿Por qué en una Licenciatura en Educación no hay asignaturas como pedagogía o didáctica? Cuando hablamos de pedagogía, ¿hablamos de una asignatura curricular, de una disciplina o de una ciencia?

Mi intención es, mediante este artículo, analizar las diferentes posturas y conflictos que hay respecto a la Pedagogía. Cómo se la define, cómo la consideran algunos pensadores, cómo la plantea el sistema educativo en los planes de educación docente, y qué contradicciones nacen al respecto.

Estas mismas interrogantes se planteaba Juan Amos Comenio² (1592-1670), quien emprendió la estructuración y sistematización de la pedagogía moderna.

De esta forma, al dar definiciones que permitieron pasar de una práctica muy dispersa a un conjunto más definido de ideas, conceptos y prácticas producidas alrededor de la pedagogía.

Palabras clave: Pedagogía; Didáctica; Reflexión; Educación.

Intentos de definir y delimitar la pedagogía a lo largo de la historia

El ideal pedagógico es enseñar *todo a todos: pansofía* ('sabiduría universal'). La escuela debía ser un lugar donde todos los hombres aprendieran todo, sin distinción de clases o categorías; pero para que ella cumpliera su verdadera finalidad,

¹ Estudiante de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. natalia.rivero07@gmail.com

² Considerado por muchos el padre de la pedagogía moderna.

que consiste en ser un «taller de hombres», es necesario reorganizarla, reforzando sus métodos y cambiando sus planes de estudio.

Comenio establece en su *Didáctica Magna* un nuevo método para enseñar y aprender. Dice que la Didáctica tiene que tomar en cuenta la marcha de la naturaleza y regirse con las mismas normas que ella. Exige que la enseñanza sea atractiva y respete las siguientes ideas: comenzar en edad temprana, preparar los espíritus, ir de lo general a lo particular, de lo más fácil a lo más difícil, no cargar de conocimiento que no se adapte a la edad y al método, enseñar por los sentidos y para el uso presente del educando. Según este pedagogo, la enseñanza debería tener en cuenta estos principios: proceder por etapas, examinar las cosas por sí mismo, sin abdicar frente a la autoridad superior y actuar según su criterio.

Fue un gran defensor del empleo de la lengua materna durante los primeros años del aprendizaje, oponiéndose al uso del latín como única lengua.

Si analizamos con atención a este pensador, vemos que trataba temas que en la actualidad son los temas que trata la pedagogía, como, por ejemplo: los roles del educador y el educando, cambio de paradigmas en los modelos pedagógicos, tener como fin la inserción del educando a la sociedad, las instituciones educativas y a la didáctica, como disciplina que busca prescribir normativamente el proceso de la enseñanza.

Johann Friedrich Herbart (1923), filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, plantea en su tesis de doctorado *Pedagogía general derivada del fin de la educación* que la pedagogía es una disciplina de la filosofía que se encarga de la educación. Este autor pretendía, partiendo de la psiquis, crear procedimientos pedagógicos.

Herbart posee una visión ambiciosa e idealista del concepto de pedagogía, ya que afirma que sin ella no se puede llevar adelante a la formación del alumno. Plantea una educación en la que el sujeto debe desarrollar una moralidad social para insertarse en la sociedad de forma satisfactoria.

La discusión en torno a la Pedagogía, si es una ciencia o no lo es, se puede considerar que surgió en el siglo XX y es un debate que perdura hasta la actualidad.

Algunos autores plantean que la pedagogía está en todas las ciencias y en ninguna, ya que las atraviesa a todas como un eje transversal.

Se habla de ciencias madres como la sociología, psicología, filosofía que estudian la educación. Sociología de la educación, psicología de la educación, filosofía de la educación, en las que el objeto de estudio es la educación desde sus distintas perspectivas.

Terminología que condiciona

Al hablar de *ciencia de la educación* se pretende cambiar la categoría de educación, de objeto de estudio a ciencia madre, cambiando la terminología *ciencias de la educación* en plural a singular, *ciencia de la educación*. De ese modo la educación sería considerada una ciencia madre.

Para considerar a la pedagogía una ciencia no debería existir ninguna confusión, ni solapamiento en definir su objeto de estudio.

Carlos Ángel Hoyos Medina, en su obra *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* (1992), plantea que con la Reforma y la Contrarreforma se da el origen de esta pedagogía moderna, que no posee intenciones científicas, sino que es una actividad prescriptiva. Se la compara con las ciencias de la naturaleza, explicativas, con investigaciones astronómicas de Copérnico, con los métodos experimentales de Galileo y con conocimientos físicos de Newton, considerándola así, una prescripción, un deber ser, una transmisión de normativas sociales.

Este autor plantea que la pedagogía está inmersa en «un mar de confusiones» y amplía esto afirmando que estas confusiones se ven más agudizadas en el campo laboral del pedagogo.

Los profesionales de la pedagogía se ven compitiendo con psicólogos, sociólogos, etc, por los puestos de trabajo... En todo caso, parece ser que los demás pueden realizar actividades aparentemente propias del pedagogo y, en cambio, todo parece indicar que el pedagogo, no ha sido preparado para incursionar en otros campos disciplinarios (Hoyos Medina, 1992, p. 11).

Hoyos Medina (1992) afirma que esta disciplina no se está acercando al conocimiento científico y lejos está de hacerlo, ya que se encarga de la normatividad, de las consignas, del «deber ser», de la prescripción.

La pedagogía y la didáctica, suelen considerarse disciplinas de carácter prescriptivo. Ambas indican un «deber ser». La pedagogía marca prescripciones de reflexiones educativas y la didáctica prescribe prácticas de enseñanza. Tanto la didáctica como la pedagogía, pueden ser consideradas una tecnología, una técnica, ya que plantean muchos métodos.

Por otro lado, un popular diccionario de la lengua española del sitio *es-academic.com* (2000-2022)³ define de dos maneras a la pedagogía: 1. 'Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza'; 2. 'En general, lo que enseña y educa por doctrina y ejemplos'. Si se tienen en cuenta estas dos definiciones, se aprecia claramente el grave dilema y habría que preguntarse en qué se basa o qué marco teórico maneja este diccionario para definir a la pedagogía como ciencia.

Siguiendo esta idea, Limber Santos (2015) plantea en su artículo «Algunas discusiones sobre el estatuto de científicidad de la pedagogía y las ciencias de la educación» la postura de Montserrat Bartomeu, quien argumenta a favor del estatuto de científicidad de la pedagogía, manejando el concepto de epistemología pedagógica, basada en la teoría crítica de la enseñanza. Santos explica las palabras de Bartomeu de la siguiente manera

El punto está en el giro hacia la transformación, en el marco de la construcción de una teoría vinculada a su manifestación práctica... se construye una teoría para

3 <https://espanola.es-academic.com/63474/pedagog%C3%ADa>

la educación y no sobre la educación, una visión transformadora, no pasiva. La clave para esa transformación está en los enseñantes y sus prácticas, el entendimiento que ellos tienen sobre sus prácticas y los escenarios en que esas prácticas tienen lugar (Santos, 2015, p. 7).

Siguiendo esta línea, se puede afirmar que la epistemología pedagógica pretende que la pedagogía no solo genere nuevo conocimiento para resolver problemas, sino que debe dar evidencia de progreso científico y generar propuestas de teoría educativa que se adapten a nuevas mentalidades docentes (Santos, 2015).

Bartomeu, explicado por Santos, afirma que es en la epistemología pedagógica donde la filosofía y la pedagogía se intersecan y se dan las reflexiones pedagógicas.

Siguiendo este pensamiento, en algunos ámbitos, la pedagogía es considerada una ciencia, o llamada una ciencia, pero para considerar a la pedagogía de esta manera, no solo no debería existir ninguna confusión, ni solapamiento en definir su objeto de estudio, sino que los textos resultantes de reflexiones sobre educación, no deberían poseer multiplicidad de formatos. Siempre hay una prescripción y se pueden reconocer formatos que no cumplen con las características de textos científicos.

Pedagogos uruguayos, como Julio Castro, Jesús Aldo Sosa (Jesualdo) y Agustín Ferreiro, entre otros, crearon textos prescriptivos sobre la enseñanza, pero en un formato diferente entre sí y textos científicos.

La obra de Agustín Ferreiro *Enseñanza didáctica en el medio rural* (1946) es un ensayo que prescribe prácticas de enseñanza. Julio Castro, con su obra *El banco fijo-la mesa colectiva* (1941), también crea un ensayo, pero más analítico que el de Ferreiro. Por otro lado, en la obra *Vida de un maestro* de Jesualdo Sosa (1935/2010), nos encontramos frente a una novela que prescribe prácticas de enseñanza. Aquí compara las escuelas tradicional y nueva, planteando una nueva teoría de enseñanza.

La multiplicidad de formatos de textos pedagógicos es una de las causas por la que la Pedagogía no puede ser considerada una ciencia, pero otras razones serían: la confusión en la delimitación de su objeto de estudio y el solapamiento que existe entre esta disciplina y la didáctica. Ambas son disciplinas prescriptivas, indican un *deber ser* y esta prescripción, la aleja de poder ser considerada una ciencia.

Por otro lado, Apple afirma que la pedagogía admite múltiples lenguajes y desnaturaliza las situaciones. Esta desnaturalización se crea por una descripción de lo naturalizado. De esta manera surge la producción de conocimientos, producción científica y reflexión. Este autor sostiene que la Pedagogía es una disciplina que juega entre la ciencia y el arte, y considera este estado, una de sus características positivas.

El desdoble de la pedagogía

Al estudiar a la pedagogía, se puede trazar un paralelismo con el estudio del signo lingüístico como lo hace Ferdinand de Saussure en *Curso de Lingüística General* (1955).

Según este autor, se pueden hacer dos estudios del signo lingüístico, si se analizan la realidad histórica y un momento de la lengua. Un estudio sincrónico, tomando el estado de la lengua y, al mismo tiempo, un estudio diacrónico, observando su historia, los cambios que sufrió en el tiempo y su evolución.

Este lingüista propone el ejemplo de comparar al signo lingüístico con una planta.

... si se corta transversalmente al tronco de un vegetal, se advierte en la superficie de la sección un diseño más o menos complicado; no es otra cosa que la perspectiva de las fibras longitudinales, que se podrán percibir practicando otra sección perpendicular a la primera. También aquí, cada una de las perspectivas depende de la otra: la sección longitudinal nos muestra las fibras mismas que constituyen la planta, y a la sección transversal su agrupación en un plano particular; pero la segunda es distinta a la primera, pues ella permite comprobar entre las fibras ciertas conexiones que nunca se podrían percibir en un plano longitudinal (De Saussure, 1955, p. 158).

En este caso, se podrían plantear ambos estudios a la pedagogía. En esta analogía, se podría reconocer que la pedagogía se desdobra en dos manifestaciones; reflexiva y prescriptiva.

Se podría hablar del momento prescriptivo, como el estudio sincrónico de la pedagogía, como lo que sería la agrupación de fibras en un plano particular, siguiendo el ejemplo del vegetal, ya que, al prescribir, nos describe un estado de la pedagogía.

Por otro lado, se puede reconocer una vertiente reflexiva. Aquí se podría hablar de un estudio diacrónico de la pedagogía. En este punto, es donde la historia y antecedentes, juegan un papel importante. En el ejemplo que expresa De Saussure, sería la sección longitudinal que nos muestra las fibras que constituyen la planta.

Se puede afirmar que ambas manifestaciones, prescripción y reflexión, están sumamente ligadas ya que sin reflexión no se llega a la prescripción. Se parte de reflexiones sobre la enseñanza y se obtienen prescripciones sobre esta. Aquí es donde, en algún punto, el solapamiento con la didáctica ocurre. Está claro que pedagogía y didáctica son disciplinas que prescriben sobre cosas distintas, pero hay puntos de interacción comunes, donde dichas disciplinas se solapan.

Analizando la relación docente-alumno desde un punto de vista diacrónico, se puede afirmar que, durante mucho tiempo, con el modelo pedagógico tradicional, por ejemplo, el docente era considerado una figura de poder. Él era el que tenía el conocimiento y el alumno era una simple tabla rasa donde había que depositar el conocimiento. No se fomentaba la reflexión y se consideraba al alumno como un ser vacío.

Al hacer un corte transversal y observar la sincronía de la relación docente-alumno, en la actualidad se puede considerar que en cierto modo esta relación es recíproca, ya que se considera que el docente aprende al enseñar. Se nutre de conocimientos de diferente índole. El docente sigue siendo en cierto modo la figura de poder, pero este poder no es absoluto, ya que no se considera al alumno como un ser vacío, sino que tiene habilidades a desarrollar. Hoy se busca formar alumnos críticos y reflexivos.

Si se lleva a la pedagogía, su funcionamiento y relaciones a un ejemplo gráfico, se podría hacer una analogía de esta con una partida de ajedrez. Siguiendo esta idea, se puede decir que la pedagogía sería el tablero, las fichas serían los actores de la educación; alumnos, docentes, directores, inspectores, ministro de educación, todos. Los movimientos hechos en cada jugada, que no son improvisados, sino que son pensados, analizados y repensados, podría ser el rol de la didáctica y la mano que mueve estas fichas podría considerarse la sociedad. Esta tiene relación con las fichas (actores educativos), con el tablero y a su vez, estas fichas tienen relación entre sí.

Guy Avanzini (1987) plantea que, con los cambios de paradigmas, la multiplicidad de corrientes de pensamiento, y con la introducción de la investigación en la educación, el gran enigma es descubrir cuál es el objeto de los fenómenos educacionales.

Existen dos posturas bien diferenciadas. La primera como aspiración filosófica que explica el sentido de las prácticas, para enunciar, justificar y prescribir sus finalidades. La segunda, describe a la educación, el ámbito de las instituciones educativas y los temas de enseñanza.

Según los distintos tiempos, una u otra ocupan el lugar predominante y no se excluyen, sino que alternan.

Este autor divide a la pedagogía en tres etapas. Explica que la primera etapa es la «filosofía», la segunda es «la ciencia» y a la tercera etapa la llama «ciencias de la educación». En esta última etapa estudia todas las ciencias que tienen un punto común que es la educación.

Este autor plantea la existencia de disciplinas que estudian desde una perspectiva diacrónica, a la educación, por ejemplo, la historia de la educación. Y, por otro lado, de forma sincrónica, pedagogías comparadas, economía de la educación, etcétera.

Otras disciplinas se encargan de estudiar el sujeto de la educación, su biología, psicología y sociología, creándose así disciplinas como la biopedagogía, la psicopedagogía y la sociología de la educación. Son ciencias humanas aplicadas a la educación. Por último, plantea la existencia de disciplinas

que alimentan la didáctica: matemática, lingüística, tecnología de la educación, etc. Así entendidas, estas disciplinas deben su extensión a la enseñanza universitaria, a las investigaciones de que son objeto y a las apelaciones que les dirigen los que desean instruirse, particularmente el cuerpo docente y diversas categorías de educadores que buscan su cualificación profesional (Avanzini, 1987, 58).

Desde el punto de vista terminológico, la palabra pedagogía proviene de griego y está formada por dos términos; *paida*, que significa ‘niño’ y *gogía*, ‘guiar o conducir’. Si se analiza esta terminología, se puede afirmar que ya desde su base había una confusión con la didáctica, ya que la disciplina que debe adquirir el docente para hacer una buena transposición didáctica, y para guiar a los alumnos, sería, en la actualidad, la didáctica. El deber ser de una práctica de enseñanza.

Se puede reconocer una *mixtura* en la terminología pedagogía, ya que algunos autores se refieren a ella, no como una disciplina similar a la didáctica, teniendo en cuenta el aspecto prescriptivo, sino que utilizan la palabra pedagogía para referirse a la didáctica propiamente dicha. Por ejemplo, Vaz Ferreira, en una de sus obras, criticando clases en las que el saber queda de lado, obsoleto, indicando que el docente debe hacer énfasis en el saber para que este llegue al alumno de forma satisfactoria, habla de *exceso pedagogía* para referirse al exceso de recursos didácticos.

El siglo XX nos legó dos pensadores, académicos de gran renombre: Paulo Freire y Henry Giroux, alineados con los contextos sociales, económicos, políticos, educativos, étnicos.

Ambos pedagogos parten del conocimiento de la realidad que rodea a los estudiantes, del contexto, del territorio donde viven. Paulo Freire deja muy en claro su rechazo por la pedagogía tradicional, reproductivista y mecanicista, en su libro *La pedagogía del oprimido* (1968) y muy a favor de la pedagogía liberadora, plasmada en *Pedagogía de la esperanza* (1992).

Para Freire (1968), la práctica juega un rol fundamental en la elaboración de la teoría pedagógica: «Separada de la práctica la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica de acción-reflexión, práctica-teoría». Entiende que no basta con conocer el contexto que nos sitúa en lo real, porque este no nos permite conocer las causas, la razón de ser de los hechos, por lo cual debemos recurrir a la teoría, la que nos acercará a la concepción científica.

Una nueva propuesta pedagógica: la pedagogía de la liberación

Teniendo en cuenta que la reflexión pedagógica de Freire se fue construyendo en la práctica, es difícil separarla de la teoría. Su pedagogía se construyó *desde y con los oprimidos* antes que *para* los oprimidos. Teoría y práctica están en relación dialéctica, y reelaboran constantemente su pensamiento. De esta manera, se facilitará el paso de la conciencia intransitiva, ingenua, a la conciencia crítica que es la que permite ver las relaciones causales entre los hechos de la realidad; por eso mismo esta educación se convierte en liberadora.

A través de la práctica (didáctica) y de la teoría (pedagogía), se espera que los educandos logren apropiarse de los conocimientos para «aprehender el mundo», «rehacer el mundo», «reamar el mundo», tal como lo plantea Freire (1968, 1992), para transformar así el contexto donde viven alcanzando con éxito sus metas fijadas.

Reflexión final

Aún hoy, en el siglo XXI, a pesar de todo el desarrollo tecnológico y avances relacionados a lo educativo, se puede reconocer que el conflicto sobre el solapamiento de la terminología didáctica y pedagogía es un dilema que persiste. Esto sucede no solo por el uso confuso de ambos términos, que no ayuda a su delimitación, sino por la propia esencia de lo didáctico y pedagógico que, en cierto punto, se unen y es ahí donde se pierde la dimensión exacta de ambos.

No solo los avances han sido en la estructura y metodologías relacionadas a lo educativo, sino que se puede reconocer un nuevo sujeto en la educación. Este es muy diferente al de otros tiempos. Es más cambiante, tecnológico, digital, dotado de inmediatez y requiere mucho más de la práctica que de la teoría. A pesar de esto, el sujeto necesita de la teoría como conocimiento académico y la pedagogía aporta distintas competencias para los aprendizajes de calidad.

Bibliografía

- Avanzini, G. (1987). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo: MEC. (Trabajo original publicado en 1941)
- De Saussure, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Ferreiro, A. (1946). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo: Florensa y Lafon.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía general y derivada del fin de la educación*. Traducción por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: La Lectura.
- Hoyos Medina, C. Á. (1992). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* Ciudad de México: Centro de estudios sobre la Universidad.
- Manganiello, E., Bregazzi, V. (1966). *Historia de la educación: general y argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Santos, L. (2015). Algunas discusiones sobre el estatuto de científicidad de la pedagogía y las ciencias de la educación. En A. Díaz y M. Camejo (Comps.), *Epistemología y educación. Articulaciones y convergencias. Espacio interdisciplinario* (pp. 185-198). Montevideo: Universidad de la República.
- Sosa, J. A. (2010). *Vida de un maestro*. Serie Homenaje. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores-CEIP. (Trabajo original publicado en 1935).

Eje 1 Mesa 6

Prácticas educativas en liceos gratuitos de gestión privada, una pedagogía de sostén

MARCELO ALFONZO GARCÍA¹

Resumen

Esta ponencia se centra en la descripción de las prácticas educativas que se desarrollan en liceos gratuitos de gestión privada y pretende aportar datos que permitan una mayor comprensión de sus fundamentos. En particular, interesa profundizar en el impacto que tienen los discursos y conceptualizaciones que componen la narrativa institucional. Su necesidad de subsistencia provoca el énfasis en los resultados, el apoyo de sus benefactores se mantiene si obtienen altas tasas de egreso y retención. Para lograr la inclusión social de la población con la que trabaja, los educadores asumen como tarea una pedagogía de sostén, haciendo muchas más tareas que las de enseñanza. En tanto que el cruce entre el reducido número de estudiantes que participan de la propuesta, en comparación con lo que solicitan entrar y la gran cantidad de recursos institucionales destinados a cada estudiante, provoca en lo discursivo que el sujeto de la educación se convierta en sujeto de la oportunidad.

Palabras clave: Gestión privada; Narrativa institucional; Pedagogía de sostén; Sujeto de la oportunidad.

Introducción

En los últimos años se ha implantado y extendido un nuevo modelo institucional en algunos centros educativos privados insertos en zonas populares, que a partir

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. marce.alfonzo@gmail.com

de su gratuidad y el énfasis en los resultados instalan la idea del acto educativo como oportunidad que se ofrece y del rol docente como misión de sostener. En 2002 se crea el primer liceo privado gratuito del Uruguay, a iniciativa de la Iglesia Católica, en el contexto de una de las crisis económicas más importantes de nuestro país. Se sitúa en la Cuenca Casavalle, zona de Montevideo que comprende varios barrios y que hasta ese momento no contaba con oferta educativa secundaria en la zona.² Esta experiencia se volvió un modelo pedagógico con amplia difusión mediática y replicado en otras zonas del país. Hoy en día existen siete instituciones bajo el formato de liceo gratuito de gestión privada. El Liceo Jubilar Juan Pablo II (2002), el Liceo Impulso (2013), el Liceo Providencia «Papa Francisco» (2014), el Liceo Francisco de la ciudad de Paysandú (2015), el Liceo Espigas (2016), el bachillerato tecnológico *Ánima* (2016) y el Liceo técnico Los Pinos (2016).

Además de su esquema de gestión, el horario extendido, la entrega de tres comidas diarias a sus estudiantes, los espacios de compensación educativa y refuerzo de horas en algunas asignaturas específicas, estas instituciones tienen dos similitudes que tienen efectos directos en su tarea diaria. Un alto índice de retención y promoción de sus alumnos, que suelen estar por encima de la media de los alcanzados por otras instituciones educativas que trabajan con su perfil poblacional o están ubicadas en las mismas zonas. Y una política de relacionamiento y *marketing* institucional con fuerte presencia mediática, necesaria para la sostenibilidad de su modelo de financiación. Estos dos factores se relacionan, ya que el éxito de la institución se mide en sus altas tasas de retención y egreso, lo que garantiza el apoyo de sus benefactores. Esta necesidad de subsistencia provoca el énfasis en los resultados que deben demostrar a quienes son su principal fuente de financiación: empresas y donantes particulares.

Sobre los índices de repetición y permanencia de los estudiantes, un estudio hecho en el Liceo Jubilar en 2010, siguió durante tres años la trayectoria educativa de los 171 estudiantes que se inscribieron ese año. Este estudio, de las economistas Ana Balsa y Alejandro Cid (2014) del Departamento de Economía y Centro de Investigaciones Aplicadas: Pobreza, Familia y Educación de la Universidad de Montevideo, mantuvo contacto con los setenta que efectivamente ingresaron al Jubilar y los 101 restantes que continuaron su trayectoria educativa en instituciones públicas. De esta investigación se desprende que la tasa de repetición en este centro fue tres veces menor y que la probabilidad de que los alumnos cursen el grado que les corresponde cada año es el doble que en los liceos públicos. La tasa de repetición entre los que sí pudieron estudiar en el Jubilar fue de 13 % y la de los que debieron hacerlo en liceos estatales fue del 49 %. En 2013 solo un 40 % de los alumnos que cursaron los tres años en los liceos públicos estaba en cuarto año como correspondía, en tanto, en el liceo Jubilar lo hacía un 82 %.

2 En 2010 se inaugura el primer liceo público de la zona y dos centros más se suman en 2013.

En una nota de prensa (Cabrera, 2015), Balsa señalaba que «si bien se trata de una cifra moderadamente significativa, el estudio no permite inferir que haya una diferencia en la forma en cómo se enseña en términos puramente académicos». Aunque sí afirmó que «el Jubilar es un liceo que se rige por el programa de Secundaria, que asigna a las materias las mismas horas que el resto del sistema». Argumenta que estos liceos están ofreciendo una ventana de progreso que lamentablemente alcanza a un porcentaje bajo de nuestra población. Y afirma que es imperioso extender «estas oportunidades a toda la población», ya que de lo contrario se les está negando a los jóvenes el «derecho a formarse, a progresar, en un mundo que cada vez exige mayor capacitación» (IEEM, 2017).

El modelo: liceos «sin excusas» para no aprender

Estas instituciones cuentan con horario extendido, desarrollan actividades pedagógicas y recreativas para sus estudiantes en los tiempos de vacaciones e inician sus clases o plantean cursos de nivelación antes de las fechas estipuladas por las autoridades de la educación para el comienzo del año lectivo. Asignan en algunas materias, más horas de clase que las que propone Secundaria y poseen una serie de dispositivos de apoyo especial para aquellos estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje.

Existe un control estricto de asistencia, cuando un estudiante no concurre a clases se lo llama en busca de la explicación que justifique la falta. Incluso se va a su casa en busca de dialogar sobre los motivos de la ausencia y si es posible, traerlo al liceo. Ningún esfuerzo institucional es desmedido, si bien esta tarea es de quienes cumplen el rol de adscriptos, tutores o referentes según la institución, en ocasiones los directores de los centros asisten a los hogares de los estudiantes acompañados de docentes. Es muy potente la impronta institucional de que hay que hacer todos los actos posibles para que los estudiantes no abandonen, asumiendo esto como un factor central de su misión, si no están en el liceo, no hay aprendizaje posible, la primera tarea es que asistan a diario.

Hay una serie de mecanismos institucionales centrados en el esfuerzo por reducir a cero las excusas. Bajar al mínimo, en lo cotidiano, todo aquello que ellos consideran que pueden ser excusas de los estudiantes para no aprender o no asistir a clases. Se sostiene que hay cierta perversión en el sistema educativo, en el que se espera absolutamente todo del estudiante, donde la institución no sale a buscarlo. Se espera que aquel que tiene dificultades sea quien solicite apoyo, asista a las instancias de tutoría o consulta. Ese sistema funciona para aquellos que no tienen dificultades, pero expulsa a todos los que no tienen recursos internos ni motivación por mantenerse en el sistema educativo y terminan desertando. En definitiva, un aparato institucional que responsabiliza al estudiante de su fracaso y hace poco por sostenerlo. A partir del diagnóstico de que una de las carencias

de la población con la que trabajan es la falta de hábitos de estudio, organización y planificación, es que desarrollan una serie de dispositivos orientados a que los estudiantes finalicen el ciclo escolar.

Con marcado acento en la personalización, la institución posee un minucioso conocimiento de la realidad de cada estudiante, que comparte con el colectivo docente. Se diseñan estrategias individuales de apoyo en dificultades de aprendizaje y es central la presencia constante para acompañar otras dificultades de carácter emocional, social e incluso material que puedan entorpecer su proceso educativo. Se establece una relación muy cercana al paternalismo, que justifica asumir roles familiares, lo que naturaliza que la institución y sus representantes se adjudiquen algunas de sus responsabilidades.

En estas instituciones, se le adjudica al entorno la diferencia en el rendimiento. Es característico que los educadores transmitan el mensaje de oportunidad que debe ser aprovechada por los estudiantes, esto se entiende como un intento por expandir su horizonte educativo. Se les plantea que ellos pueden llegar a más y que deben llegar a más. A esta actitud la denominan cultura de altas expectativas. También hay una fuerte incidencia de la esperanza que depositan los estudiantes y sus familias en que su pasaje por estas instituciones generará un cambio en sus condiciones y posibilidades futuras. Una promesa de un futuro mejor.

La práctica educativa, según José García Molina (2003), consta de cinco elementos. Un marco institucional en el que se desarrolla la práctica, con una narrativa propia que delimita *a priori* la concepción de lo que allí adentro sucederá, en el caso de las instituciones privadas, contiene sus presupuestos fundacionales, el *sueño del fundador*. Un segundo elemento es el sujeto de la educación, el destinatario dispuesto a apropiarse de los contenidos propuestos, aquel a quien van dirigidos todos los esfuerzos, centro de la práctica educativa. Los tres restantes son el agente de la educación, los contenidos de la transmisión educativa y las metodologías para la acción educativa. De aquí en más tomaremos como ejes de análisis los dos primeros elementos, las características del marco institucional de los liceos gratuitos de gestión privada y qué efectos genera en los sujetos de la educación.

El origen, los fundamentos de estas prácticas educativas

Toda práctica educativa se desarrolla en un marco institucional que establece objetivos, usos y formas que encuadran la tarea pedagógica, «toda institución delimita funciones, oferta ciertos tránsitos y posibilidades acotando otras, siempre en función del encargo social que recibe y los principios y bases en los que se sostiene» (García Molina, 2003, p. 109). El marco de referencia institucional homogeniza las respuestas de su colectivo docente proponiendo una mirada de sujeto, al que debe tender toda la propuesta en busca de un determinado resultado. La narrativa institucional de los centros gratuitos de gestión privada contempla, la

visión de quienes fundaron y sustentan los centros, el diagnóstico de la realidad al que pretenden dar respuestas y el discurso que hay que construir y sostener para lograr el apoyo de quienes son sus mecenas.

La primera dimensión en la construcción de esta narrativa es la intención de sus impulsores. La Fundación Impulso surge a instancias de cinco personas³ que deciden instalar un instituto de enseñanza secundaria, de tiempo completo, laico, gratuito y de gestión privada en una zona de contexto crítico, para procurar contribuir a eliminar la brecha de aprendizaje. En un discurso pronunciado en Sauce en mayo de 2019, durante la campaña electoral, Ernesto Talvi relataba esta experiencia.

Vienen en pésimas condiciones de aprender los chiquilines, se precisa algo distinto, ahora, eso distinto ya existe, ya se probó en el mundo... Entonces hace siete años con un grupo de amigos dijimos lo vamos a hacer, para mostrarle al Uruguay que esto se puede hacer y que funciona, y fundamos con un grupo de amigos en la Cuenca de Casavalle el primer liceo privado, gratuito y laico. La Cuenca del Casavalle es el conjunto de barrios más pobre de Montevideo. Un liceo modelo... que hoy tiene seiscientos chiquilines de primero de liceo a sexto de bachillerato y que en diciembre graduó a los primeros bachilleres de la historia de Casavalle. De los cien que entraron en primero de liceo, se graduaron en tiempo y forma en diciembre setenta y tres, en un conjunto de barrios en que, si llegan a sexto, ocho y nueve, festejamos. El milagro es posible, lo vamos a multiplicar por ciento treinta y seis, de allí vamos a empezar a revertir la fractura social y toda la secuela de delito, violencia, droga, inseguridad y miedo que trae detrás este deterioro tremendo de la vida en comunidad (Sauce, 2019).

En una columna de opinión publicada en el año 2014, Pablo da Silveira, respondía a las críticas a estas nuevas instituciones.

La enseñanza pública tradicional no está consiguiendo ofrecer oportunidades a la población más vulnerable. [...] Si estos nuevos institutos privados fracasan, o resultan ser excepciones no generalizables, habremos reforzado la condena que pesa sobre muchísimos uruguayos y no habremos adelantado un solo paso en la búsqueda de soluciones globales. Si tienen éxito, en cambio, no solo estaremos ofreciendo un camino mejor a muchos compatriotas, sino que habremos avanzado como sociedad (Da Silveira, 2014).

El relato se construye sobre una base de realidad, las dificultades en el aprendizaje que se vinculan a los contextos socioeconómicos disminuidos y la tardía respuesta del sistema educativo público en estas zonas. Pero intenta instalar en esta situación la causa de cosas tales como el «delito, [la] violencia, [la] droga, [la] inseguridad», apelando a un hilo argumental que dota a la educación como la herramienta redentora de los males de una sociedad y pretende olvidar que el origen real se encuentra en las injusticias que provocan tales diferencias. Frente

3 Entre las que se encuentran el economista Ernesto Talvi, candidato por el Partido Colorado a las elecciones nacionales de 2019 y el doctor en filosofía Pablo da Silveira, ministro de Educación a partir de 2020.

a esa «condena», un grupo de ciudadanos, promoviendo una crítica constante al sistema público, impulsan respuestas financiadas mayoritariamente con fondos estatales,⁴ que pretenden ubicarse como un modelo alternativo y exitoso, aunque

cuenten con mayores recursos⁵ que los liceos públicos (Dufrechou *et al.*, 2019) y hagan una sutil selección de sus estudiantes (Martinis, 2019).

Una segunda dimensión de la construcción de la narrativa institucional radica en el diagnóstico de los problemas que pretende resolver. En la publicación por los diez años del Liceo Jubilar: *Diez años de un sí*, como eje de su relato fundacional, ubica la inspiración de su origen en «la vida de los chicos y las familias de nuestra querida Cuenca Casavalle, que han clamado y claman por un lugar llamado oportunidad.», donde se resalta la opción de sus estudiantes «que cada día dicen sí, sí a una vida más digna, sí a una vida mejor, sí a una vida donde las posibilidades se transforman en oportunidad».

Una mirada desde las carencias de adolescentes de sectores sociales desfavorecidos «instala la idea de que los sujetos que viven en situación de pobreza requieren de diseños curriculares y prácticas de enseñanza específicos, apoyado en una visión de estos estudiantes asociada a la carencia, al riesgo y la peligrosidad» (Conde, Rodríguez y Falkin, 2020, p. 25). Donde, por un lado, se carga a los sujetos de la educación con altas expectativas y el supuesto de que con esfuerzo lograrán un futuro mejor al que están condenados a priori y por otro lado, le atribuyen al educador tareas que exceden a su responsabilidad y a sus posibilidades.

Una tercera dimensión la integran los mensajes contruidos para sensibilizar al segmento de la sociedad que financian estos proyectos. Agencias de publicidad que aportan sus ideas como parte de un compromiso de responsabilidad social empresarial y funcionarios de las institucionales cuya tarea es la captación de recursos⁶ estructuran un discurso orientado al *marketing* en el que historias de vida de superación de los estudiantes son el mensaje central.

En la campaña de recolección de fondos 2020 del Liceo Francisco se invita a colaborar «regalando oportunidades para construir un mundo mejor», la pieza gráfica contiene fotos de los adolescentes que allí estudian.⁷ Durante 2018, el Liceo Providencia organizó una campaña llamada *#NoMásRepeticiones*, en la que la frase que encabezaba un video protagonizado por adolescentes del centro era «no quiero repetir lo que se supone que me toca vivir» (Centro Providencia,

4 El 81,5 % de las donaciones destinadas a financiar los centros gratuitos de gestión privada provienen de la renuncia fiscal del Estado a esos aportes.

5 «Desde 2015 (primer año con que se cuenta información del balance en la rendición de cuentas), por cada peso por estudiante que gasta el CES, el Impulso gastó \$ 2,63 en 2015; \$ 2,2 en 2016; y \$ 2 en 2017» (Dufrechou *et al.*, 2019, p. 110).

6 Con denominaciones diferentes, pero similar tarea, *Desarrollo de fondos, Recaudación y comunicación, Fundraising y comunicación, Gestión de recursos*.

7 La frase principal de la pieza es: «Colaborá para que a los chicos del Liceo Francisco no les falten las oportunidades»

2018). La campaña 2021 del Liceo *Ánima* se llama *Cambiá la Forma* (Bachillerato Tecnológico *Ánima*, 2021a), juega con la idea de cambiar las formas de enseñar (utiliza el método de formación dual) y cambiar las formas de ver a sus destinatarios.⁸ A partir de cuatro historias de vida de estudiantes que «viven en contextos socioeconómicos desfavorables» invita a colaborar para «cambiar la forma de las oportunidades» (Bachillerato Tecnológico *Ánima*, 2021a).

Esta construcción de mensajes centrados en la oportunidad individual, donde se resalta una educación con perfume a meritocracia, se sustenta en el «modelo de la igualdad de las oportunidades [...] asociado a una forma de construcción y representación de los actores sociales elaborada en torno al trabajo y a la utilidad funcional de cada uno» (Dubet, 2014, p. 31). Tal como este autor asevera, si asimilamos la realidad social al juego de la silla, este enfoque en lugar de discutir sobre la cantidad de sillas disponibles se ocupa en ayudar a que algunos de los más desfavorecidos puedan ocupar una de ellas.

Sujeto de la oportunidad

Hay dos factores relevantes en la construcción discursiva que ubica al sujeto de la educación en la posición de sujeto de oportunidad. Por un lado, la consecuencia de que un número reducido de estudiantes ingrese año a año, en comparación con la cantidad de adolescentes que solicitan entrar. Esto fomenta una autopercepción de fortuna y privilegio, mensaje que es reforzado en el discurso a los estudiantes por parte educadores y referentes institucionales. Por otro lado, la gran cantidad de recursos institucionales destinados a cada estudiante, ofertados bajo la consigna de que todo lo que le es dado exige que responda asistiendo diariamente, cumpliendo con las normas institucionales y aprobando los cursos.

El acento puesto en la oportunidad individual que tienen al acceder a la institución juega como puerta de salida a un contexto social desfavorable, y en muchos de los casos lo es. Por lo tanto, se genera la sensación de que es factible que se abra una ventana de progreso para los estudiantes y que hay en estas experiencias una posibilidad real de «revertir la fractura social». Esta es la potencia que encierra la promesa de quienes promueven estas instituciones. Pero es necesario analizar los impactos de esta experiencia más allá del resultado concreto en trayectorias educativas individuales, es importante explorar cuáles son las consecuencias en la construcción de subjetividades.

Como sostiene Eloísa Bordoli y Stefanía Conde (2016), los indicadores de repetición y deserción del Jubilar y el Impulso «no se vinculan con modalidades de gestión, sino con elementos de un diseño de enseñanza» y plantean que este

8 Promueve que *Ánima* «cambia la forma de crecer» y da estos datos: +120 % de probabilidades de culminar bachillerato, +70 % de que egresados continúen estudios terciarios, +83 % de egresados que ingresen al mercado laboral (Bachillerato Tecnológico *Ánima*, 2021a).

tipo de prácticas y el discurso en que se sostienen, no hacen más que naturalizar la desigualdad. El concepto de posibilidad sufre un proceso de transmutación hacia el de oportunidad. Derivado del hecho de que los cupos son tres o cuatro veces menores que las inscripciones,⁹ se construye un discurso que sustenta la idea de que quienes están en la institución tienen una oportunidad a la que no accedieron los que quedaron fuera y de alguna forma deben ser merecedores de esa oportunidad.

Es importante analizar las características que se le adjudican a esta oportunidad. Lo que Talvi y Da Silveira denominan «el milagro» y «ofrecer un camino mejor» implica que los sujetos que transitan por los centros gratuitos de gestión privada superen su situación de exclusión y se integren a una sociedad que de alguna manera es representada por la institución educativa. La que debe dotar de los atributos necesarios para participar de esta sociedad en igualdad de condiciones, un acceso que inicialmente les estaría vedado por su lugar de origen. En este proceso de integración tiene un lugar preferencial el acceso al mercado de trabajo. Es por eso por lo que implementan diferentes programas de pasantías y formación laboral en empresas que además son sus donantes.¹⁰ Consolidando un ecosistema que hasta el momento no tiene antecedentes en Uruguay, las empresas que luego contratan a los estudiantes colaboran con la institución mediante financiación e incluso participación en la formación de los estudiantes.¹¹

Una tensión entre los contenidos culturales necesarios para asegurar la inclusión social de los sujetos y la tarea del educador de poner a disposición la cultura. La emergencia de atender situaciones extremas en poblaciones que no logran acceder a niveles educativos considerados básicos para su inserción en el mercado laboral es uno de los factores centrales en esta tensión. Como consecuencia se genera un recorte en los contenidos culturales que el sujeto debe adquirir, lo que provoca un corrimiento en los sentidos de la educación e impacta en la visión del sujeto de la educación que participa de este proceso. En este sentido, creemos que «la tarea que le incumbe a las instituciones educativas: [es] la práctica de la enseñanza en la dirección de la distribución del patrimonio cultural común a cuyo acceso tenemos derecho todos en tanto miembros de la especie humana» (Martinis, 2011, p. 148).

En cuanto a lo pedagógico, esta postura de reducir al mínimo las excusas o los condicionantes externos que no permitirían a los estudiantes superar su situación de desventaja, genera en la institución la construcción de lo que podríamos llamar

9 En 2018 se tomaron 465 inscripciones para el sorteo Primer Año e ingresaron 104 alumnos (Liceo Impulso, 2019).

10 Programa Trabajo para estudiar del Liceo Impulso y Empresas formadoras de Anima.

11 En la web de Anima se expresa: «Los jóvenes necesitan contar con nuevos espacios de aprendizaje para su formación profesional. Las empresas necesitan personas calificadas, seleccionadas teniendo rigurosamente en cuenta sus requerimientos y apoyadas en el proceso de inducción y formación. Anima busca tender un puente entre ambas necesidades, a través de alianzas con empresas que les permitan mejorar la selección y formación de sus recursos humanos y les brinden oportunidades a los jóvenes» (Bachillerato Tecnológico Anima, 2021b).

una pedagogía de sostén. Donde al rol del educador se le asignan muchas más tareas que la de la enseñanza. De alguna forma se transfiere a los referentes de la institución tareas y responsabilidades que desdibujan la frontera entre lo propio de un centro educativo y lo propio del núcleo familiar.

Sostener es la palabra que define el corazón del discurso pedagógico que se entretiene en lo cotidiano de los centros educativos gratuitos de gestión privada. En el entendido de que «un discurso pedagógico, más que una teoría de la educación refiere a una forma de construcción de sentidos en torno a la educación... analizar las prácticas educativas supone dar cuenta de las estructuras de significación que se producen en ellas» (Martinis, 2006, p. 46).

Esta concepción parte del presupuesto que las familias de los adolescentes que asisten a la institución no puede acompañarlos en su proceso educativo y ese rol debe ser asumido por la institución, quien le da todo lo necesario para que aproveche su oportunidad. A cambio el sujeto de la oportunidad debe cumplir con las expectativas de la institución, finalizar el ciclo educativo propuesto con un buen rendimiento académico. No hay lugar para lo incierto, hay una meta que cumplir para que el modelo funcione, para retroalimentar el ecosistema creado, en palabras de Talvi «para mostrarle al Uruguay que esto se puede hacer y que funciona» (Sauce, 2019). Este sostén lo encontramos expresado en tres dimensiones: material, emocional y pedagógica.

La educación no debe ser sostén, la educación no debe ser una oportunidad, la educación no es caridad, la educación es un derecho. El derecho de toda niña, de todo niño al acceso a la cultura, sin recortes ni recetas para aquellos que, por su contexto, deben ser tratados diferente, sin que deban olvidar sus orígenes o borrar los rasgos de su entorno. El verdadero derecho a la educación es aquel que se proporciona a todos y todas sin pedir nada a cambio.

Bibliografía

- Bachillerato Tecnológico *Ánima* (2021a). Cambiá la forma. *Ánima*. Recuperado de www.cambialaforma.com.uy.
- Bachillerato Tecnológico *Ánima* (2021b). Sumate. Empresas Formadoras. *Ánima*. Recuperado de <https://anima.edu.uy/sumate-empresas/>.
- Balsa, A., y Cid, A. (2014). Advancing Academic Opportunities for Disadvantaged Youth: Third Year Impact Evaluation of a Privately-Managed School in a Poor Neighborhood in Montevideo. *Páginas de Educación*, 7(1), 15-35. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2926504.
- Bordoli, E., y Conde, S. (2016). El progresivo encanto por la gestión privada: análisis de los modelos de la gestión pública-privada en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). *Educação & Sociedade*, 37(134), 73-90. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/WBPLH36jx6sFDhNpGLZHvKK/abstract/?lang=es>.
- Cabrera, M. (2015, abril 5). Alumnos que no ingresaron al liceo Jubilar repitieron tres veces más. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/alumnos-que-no-ingresaron-al-liceo-jubilar-repitieron-tres-veces-mas-2015452090>.

- Centro Providencia (2018). Sebastián no quiere que se repita la historia de muchos chiquilines del barrio... Perfil de Facebook del Centro Providencia. Recuperado de <https://www.facebook.com/watch/?v=109061766715231>.
- Conde, S., Rodríguez, G., y Falkin, C. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Montevideo: Fenapes-FHCE, Universidad de la República. Recuperado de http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_o.pdf.
- Da Silveira, P. (2014, febrero 18). No va a funcionar. *El País*. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/opinion/columnistas/pablo-da-silveira/funcionar.html>.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M., Sánchez, E., y Sanguinetti, M. (2019). *El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas*. Montevideo: Internacional de la Educación. Recuperado de <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2019-06/el-avance-privatizador-en-la-educacion-uruguaya-junio2019-web.pdf>.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Instituto de Estudios Empresariales de Montevideo (IEEM) (2017, agosto 17). Ana Balsa: hay que replicar el modelo de los liceos privados gratuitos. [Publicación en sección Noticias del sitio web de IEEM]. Recuperado de <https://www.ieem.edu.uy/noticias/ana-balsa-hay-que-replicar-el-modelo-de-los-liceos-privados-gratuitos/206>.
- Liceo Impulso (2019). *Informe anual 2018*. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/5798f0119de4bb07b7c88794/t/5d41e16018fdf300018bc548/1564598661823/Memoria+Anual+2018>.
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 259-279). Montevideo: Psicolibros.
- Martinis, P. (2011). Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales. En P. Martinis., M. Ubal y X. Varón (Comps.), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal* (pp. 145-159). Montevideo: Psicolibros.
- Martinis, P. (2019). Modelos educativos privatizadores y disputas por el derecho a la educación. En Servicio Paz y Justicia Uruguay, *Derechos humanos en el Uruguay. Informe 2019* (pp. 323-332). Montevideo: Serpaj.
- Sauce (2019). Ernesto Talvi visitó Ciudad de Sauce. *Sauce*, sitio web comunidad. Recuperado de <https://sauce.com.uy/presidenciable-ernesto-talvi-visito-sauce/>.

La educación y lo común. Posiciones para pensar al sujeto

LIBER BENÍTEZ;¹ LORENA CABRERA;² MALENA DAMIÁN;³ ABRIL ESTADES;⁴
BRUNO MORA;⁵ ANDREA QUIROGA;⁶ JORGE RETTICH;⁷ LEONARDO
SIVOLELLA⁸

Resumen

En esta presentación dejaremos establecidas algunas proposiciones para pensar la educación a partir de lo común y la relación con el sujeto, a modo de avance de investigaciones que estamos desarrollando en un programa de investigación, que se enmarca en el Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza» del Instituto Superior de Educación Física, en el marco del Proyecto I+D: «La relación cuerpo y comunidad en el estudio de las políticas públicas de trabajo y fortalecimiento de la participación comunitaria, en ocasión de la educación del cuerpo». La educación entendida en el orden de lo común puede ser pensada y problematizada al margen de la administración estatal, su dimensión organizativa y adscripción institucional, permitiéndonos pensar más allá de la finalidad, los sujetos y los contenidos, abriendo un camino posible para pensar en sentido epistemológico, un problema que se instala cuando la diferencia (y no la identidad) abre al hombre el problema del mundo y la necesidad de sostenerlo de generación en generación.

Palabras clave: Educación; Común; Sujeto; Público.

Lo común en su sentido vulgar frecuentemente es pensado como una cosa o bien que se comparte por muchos o todos, algo que pertenece a un grupo humano y, por tanto, desde un sentido de apropiación, de propiedad de algo. Sin embargo, podemos decir a partir de Roberto Esposito (2003) y también de Pierre Dardot y Christian Laval (2015) que lo común (*communis*) se define por lo que no es propio, abriendo un espacio para una obligación, y que por tanto constituye el orden de lo público. Pensando en lo común en este sentido, la educación, la educación en

1 Docente asistente del Departamento de Educación Física y Deporte, Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar).

2 Docente asistente del Departamento de Educación Física y Salud, ISEF, Udelar.

3 Docente asistente del Departamento de Educación Física y Salud, ISEF, Udelar.

4 Docente ayudante del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF, Udelar.

5 Docente adjunto del Departamento de Educación Física y Deporte, ISEF, Udelar.

6 Docente asistente del Departamento de Educación Física y Deporte, ISEF, Udelar.

7 Docente adjunto del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF, Udelar.

8 ISEF, Udelar

este orden no se constituye como una propiedad de ningún tipo de institucionalidad, pero tampoco de ningún individuo o grupo que ejerce su voluntad sobre los demás. Desde este sentido de lo común, podemos establecer una crítica a ciertas formas en las cuales la educación común ha sido presentada como aquella que es igual e igualitaria para todos, organizada y determinada por el Estado.

La educación en el orden de lo común podría habilitarnos a pensar, en cierta medida, más allá de la finalidad, los sujetos y los contenidos. Podría abrir quizás, un camino posible, si bien no el único, para pensar en sentido epistemológico, un problema que se instala cuando la diferencia, (y no la identidad) abre al hombre el problema del mundo y la necesidad de sostenerlo de generación en generación. Es entonces que nos preguntamos: ¿qué implica pensar la educación, cuando esta se entiende más allá de la propiedad o bien común, y se instala en el espacio que se abre entre generaciones para reactualizar la posibilidad de lo humano?

Comencemos por plantear que implica el concepto de común al margen del sentido vulgar u ordinario por el cual este se entiende. Apelaremos para esto, a la revisión de Esposito (2003) que plantea que la palabra común, según el sentido antiguo de la misma, debía indicar un encargo, una carga que se compartía. Plantea: «En todas las lenguas neolatinas, y no solo en ellas, “común” (*commun*, *comune*, *common*, *kommun*) es lo que *no* es propio, que empieza *allí* donde lo propio termina [...]. Es lo que concierne a más de uno, a muchos o a todos, y que por lo tanto es “público” en contraposición a “privado”...» (Esposito, 2003, pp. 25-26). Dos elementos clave se abren a partir de esto: lo común antiguamente refería a compartir algo, que en ningún caso refería a una adquisición para quienes lo compartían, sino que era entendido como algo a desarrollar, una tarea, una deuda. Y, por otro lado, lo común no es una propiedad compartida, un bien, del cual un conjunto sería propietario, sino que se define por oposición a aquello que no es de alguien, sino que les concierne a todos, es decir que, separado de una dimensión de propiedad, en su absoluta impropiedad es público, concerniente a todos y perteneciente a nadie.

Del mismo modo lo explican Dardot y Laval (2015):

Se comprende sobre todo que los términos *communis*, *commune*, *communia* o *communio*, formados todos ellos con la misma articulación de *cum* y de *munus*, quieran significar no solo lo que es «puesto en común», sino también y sobre todo a quienes tienen «cargos en común». Lo común, el *commune* latín, implica pues, siempre, cierta obligación de reciprocidad ligada al ejercicio de responsabilidades públicas (p. 29).

Estos autores plantean que lo común no se refiere a una cosa, a algo como propiedad de alguien: «Lo común que se debe instituir solo puede serlo como indispensable e inapropiable, no como objeto posible de un derecho de propiedad» (Dardot y Laval, 2015, p. 271). Así, el orden de lo común no se determina ni por lo propio, ni por lo privado, sino por lo público y con sentido de encargo a hacer, de responsabilidad compartida por quienes están en dicho orden.

Podemos hilar esta noción de «indispensable e inapropiable» planteada por los autores con cierta forma de entender la educación en su sentido más tradicional. Tomemos para el análisis la consideración de Émile Durkheim respecto a la educación. Más allá de la cita conocida de este autor: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social» (Durkheim, 1975, p. 53), y las discusiones que se puedan plantear respecto a la agencia del niño o la niña, quedémonos con la idea del ser social. Allende de toda una posible discusión sobre el ser, acto seguido de esta definición, Durkheim dice:

En cada uno de nosotros existen dos seres [...]. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados [...] constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación (1975, pp. 53-54).

Podemos observar como primer aspecto, que la educación entendida en los términos que plantea el autor, refiere a aquella que no va destinada a la vida privada, que no se agota en una formación personal, sino que implica aquellos aspectos que hacen a la vida en sociedad; podríamos decir a la vida pública, común, más allá de toda formación individual. Si bien no pretendemos decir que esto va en desmedro de lo individual, podemos pensar que la educación común, la educación pública, debe su motivo necesariamente a un sujeto que no se determina por la individualidad como instancia predominante.

Este sencillo análisis que aquí presentamos abre la posibilidad de pensar hasta dónde las discusiones sobre educación que se centran en el individuo, no se vuelven una forma de privatización de esta. Es necesario advertir que este esquema lógico trasciende la tradicional, pero moderna, forma de ver la oposición público/privado, en términos estatales y no estatales. Al respecto, debemos encontrar por detrás de este análisis lo que Esposito (2012) plantea en relación con lo público y el Estado. Esta noción de lo público anclada a lo común, permite pensar lo público más allá del Estado.

Esta dinámica de apropiación, en el mundo moderno, se ha acercado a aquella publicización de los bienes asignados al control y al usufructo de los organismos estatales. De este modo el espacio común, no apropiable ni por los individuos ni por el Estado, se ha visto cada vez más disminuido hasta el punto de coincidir con la zona, jurídicamente indecidible, de la *res nullius*, de la «cosa de nadie» (Esposito, 2012, p. 112).

Esto, como el propio autor plantea, de ninguna forma va en desmedro del Estado, pero permite comprender que cualquier forma de apropiación de lo público, sea estatal, individual o de cualquier organización, solo trae consigo instalar

en la esfera de lo común una propiedad, ejercicio por demás disolvente de lo público. Pensar lo público de forma inapropiable es pensar la coobligación ciudadana, no por un bien o cosa común, sino por el compromiso con aquello que es desde siempre una obligación con lo humano más allá de lo individual; la educación común como estructura que hace posible la cultura y su continuidad. En palabras de Hannah Arendt (2013):

El mundo común es algo en que nos adentramos al nacer y dejamos al morir. Trasciende a nuestro tiempo vital tanto hacia el pasado como hacia el futuro; estaba allí antes de que llegáramos y sobrevivirá a nuestra breve estancia. [...] Pero el mundo común solo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público (p. 64).

Ese aparecer en público que plantea Arendt en su libro *La condición humana*, es el primer sentido que la autora le da al término público. El sentido de que es aquello que puede aparecer ante los demás, ser visto y oído por todos, «las mayores fuerzas de la vida íntima [...] llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública» (Arendt, 2013, p. 59). En un segundo sentido, plantea que «el término *público* significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar en él» (Arendt, 2013, p. 61).

Como vemos, en los autores y la autora planteada, lo público no remite al individuo en sí, y excede a la organización estatal. En este sentido planteamos radicalizar la pregunta: ¿qué se entiende por educación en el orden de lo común y lo público?

Por un lado, podemos pensar a la educación en el orden de lo común, a partir de la idea de Esposito (2003) de lo irrealizable de una comunidad, de la necesaria incompletud de esta, como algo que no se llega a realizar, en el sentido que no puede ser un proyecto determinado, iluminado por una teleología, sino como algo siempre en funcionamiento, inacabado, por tanto, irrealizable.

Así como la comunidad es irrealizable para Giorgio Agamben (1996), quizás también lo sea, en este sentido, la educación.

No pensamos en una educación posible de ser constituida a partir de la existencia de un conjunto de individuos que existen previamente, donde el accionar de la política se vuelca hacia una realización, hacia una identidad posible de ser realizada y unificada, sino al devenir de un modo de convivencia por las diferencias.

En algún punto, podría ser interesante pensar la idea de diferencia con la noción que propone Agamben (1996) sobre el *cualsea*:

El *cualsea* que está aquí en cuestión no toma, desde luego, la singularidad en su diferencia respecto a una propiedad común (a un concepto, por ejemplo: ser rojo, francés, musulmán), sino solo en su ser *tal cual es*. Con ello, la singularidad se desprende del falso dilema que obliga al conocimiento a elegir entre la inefabilidad del individuo y la inteligibilidad del universal. Pues lo inteligible, según la bella expresión de Gerson, no es ni el universal ni el individuo en cuanto comprendido en una serie, sino «la singularidad en cuanto singularidad *cualsea* (p. 9).

Pensar una «singularidad cualsea» es poder pensar en una singularidad que no pueda ser incluida ni excluida, ya que está al margen de la soberanía y de la identidad. La singularidad pensada en el sentido que lo propone Agamben, desafía los pares *individualidad-universalidad*, *propio-impropio*. El ser *cualsea* es el ser tal cual es, tal como se presenta, ya que su ser no está determinado por una identidad, por una propiedad o por su pertenencia a un conjunto o colectivo.

En este sentido, pensar también a la educación en estas coordenadas, en el campo de lo ingobernable, de lo imposible, de la impropiedad, es necesario.

Quizás en algún punto esto puede pensarse en conjunto con el siguiente planteo de Sigmund Freud (1991):

Detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía sincera por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad. Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar (p. 249).

Podríamos plantearnos la hipótesis de que pensar la educación en este sentido sería también incluir en el pensamiento sobre la educación su imposibilidad. De nuevo, la educación común, desde este anclaje, no la podríamos pensar como una positividad o una propiedad compartida, una identidad para todos y todas, sino, por el contrario, se constituye en sí misma como una imposibilidad, que se resiste a ser determinada por una propiedad o una identidad igualadora.

Así, nos abrimos camino a pensar la educación más en la diferencia que en la identidad, ya que toda identidad, y más pensada en masividad, en algún punto se enfrenta al dilema de la totalidad y con esto al paso al totalitarismo. De este modo el desafío podría pasar por pensar en lo abierto, más que en lo total otorgado en la primacía de la identidad: «Si fuéramos totales, cada uno sería total por su lado y no estaríamos aquí, juntos, tratando de organizarnos, como se dice. Es el sujeto, no en su totalidad, sino en su abertura.» (Lacan, 2008, p. 365).

También podemos considerar como otra clave, que lo común implica según estos autores, no una propiedad donde identificarse, sino justamente diferencia. Por lo tanto, lejos de pensar la educación desde aquello que identifica a todo y todas por igual, que genera una identidad, esta podría pensarse en la posibilidad abierta por la diferencia. Así como el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1955) planteó que la lengua es pura diferencia, la educación abierta por la no identificación, sería un lugar para pensar más en el advenimiento continuo de la diferencia, que de la identidad.

El solo acto de hablar implica educar, más allá del oficio del educador, docente, maestro, y del rol de aprendiz. Como decía San Agustín de Hipona: «Recuerdo que lo primero que hemos buscado durante algún tiempo ha sido el porqué de hablar, y hemos encontrado que hablamos para enseñar o para recordar» (De Hipona, 1947, p. 717).

Si educar y enseñar implica hablar, y hablar es estar inscriptos en el lenguaje, en términos de Lacan (2005), implica, desde luego, pensar respecto a los tres registros, al RSI (real, simbólico, imaginario), o, como explica Jean Claude Milner (1999):

La primera, o más bien la suposición uno, pues ya es excesivo darles un orden, es que, por arbitrario que sea, *hay* [...] gesto de corte sin el cual no hay nada que haya. Se nombrará esto real o R. Otra suposición, llamada simbólico o S, es que *hay la lengua*, suposición sin la cual nada, y singularmente ninguna suposición, podría decirse. Otra suposición, por último, es que *hay semejante*, donde se instituye todo lo que forma lazo: es lo imaginario o I [...] Frente a S que distingue y frente a I que enlaza, R es, por tanto, lo indistinto y lo disperso (pp. 9-11).

La educación en este sentido, integrada a los confines del lenguaje, podríamos pensarla no solo en el registro de la representación estable del imaginario, sino en el funcionamiento del simbólico y el real. Pensado desde el real, como lo disperso, siempre en falta, imposible de representar, la educación podría pensarse en su imposibilidad, pensada desde el simbólico, esta podría ser pensada desde la diferencia. Poner en relación lo común, con el RSI, es el camino que queda abierto en esta presentación.

Bibliografía

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Dardot, P., y Laval, Ch. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa: Barcelona.
- De Hipona, A. (1947). *De Magistro/El Maestro. Obras de San Agustín*. Madrid: edición bilingüe de la Biblioteca de Autores Cristianos.
- De Saussure, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Esposito, R. (2003). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Esposito, R. (2012). Inmunidad, comunidad, biopolítica. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 1(1), 101-114.
- Freud, S. (1991). *Obras completas. Volumen XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (2005). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En *De los Nombres del Padre*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Seminario II. El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica (1954-1955)*. Buenos Aires: Paidós.
- Milner, J. C. (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.

Estrategias de focalización en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP.¹

Sujeto de la educación, currículum y gestión

STEFANÍA CONDE,² CAMILA FALKIN,³ GABRIELA RODRÍGUEZ⁴

Introducción

Discusiones de larga data problematizan las relaciones entre escuela y desigualdad social al señalar la tensión entre las funciones de reproducción y transformación social de la escuela. Esto se vincula con el problema, aún vigente en nuestro país, de la efectivización del derecho a la educación y la posibilidad de construcción de lo común. Por otra parte, han sido objeto de disputa los sentidos asociados a los significantes igualdad, equidad e inclusión, de gran protagonismo en los debates político-pedagógicos en diferentes contextos históricos en nuestro país.

Esta ponencia hace énfasis en la manera en que estas tensiones atraviesan el Plan de Desarrollo Educativo, en el que la equidad y la focalización adquieren fuerte protagonismo. Nos detenemos especialmente en el mecanismo de focalización presente en las propuestas curriculares y de gestión de los centros educativos y prestamos particular atención a las concepciones sobre los sujetos de la educación.

El análisis de los ejes se estructura mediante la noción de *mito* de Tim Hallett (2010), en particular en el sentido «macro» en el que los mitos funcionan como ideales culturales que generan amplia adherencia y establecen supuestos sobre las formas en que las organizaciones —en este caso los centros educativos— deberían funcionar. Los mitos, desde esta perspectiva son los relatos culturales idealizados en los que se apoya el diseño de las políticas.

- 1 Esta ponencia se basa en un trabajo publicado por la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria. Recuperado de http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_o.pdf. A su vez, constituye la síntesis de un artículo en vías de publicación en el marco de un libro del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (Geppred) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar).
- 2 Geppred, Instituto de Educación, FHCE, Udelar. estefania.stefania.condeo787@gmail.com
- 3 Geppred, Instituto de Educación, FHCE, Udelar. camifalkin@gmail.com
- 4 Geppred, Instituto de Educación de FHCE, Udelar. gabriela.rodhis@gmail.com

Concepción de sujeto en el Plan de Desarrollo Educativo

El Plan de Desarrollo Educativo (PDE) recurre a la noción de equidad para establecer los objetivos y describir las propuestas, este concepto también fue central en las políticas educativas de los noventa. Se plantea como uno de los principales propósitos el «lograr una reducción importante en los niveles de inequidad existentes que determinan que el éxito o fracaso de los estudiantes esté condicionado por su origen sociocultural» (ANEP, 2020, p. 129). Se presenta la idea de que la inequidad educativa existente redundaría en una sociedad menos justa e inclusiva y parece subyacer la producción de algunos sujetos y sectores de la población como peligrosos e incapaces:

los principales problemas a los que se enfrenta la política educativa son, precisamente, la existencia de niveles de aprendizaje insuficientes para gran cantidad de estudiantes y significativos signos de inequidad educativa que comprometen la construcción de una sociedad justa e inclusiva, así como *la capacidad de los sectores más desfavorecidos de integrarse a la misma, desarrollarse en la vida adulta, cuidarse a sí mismos y a los demás, y en definitiva, ejercer su libertad y generar proyectos de vida que tiendan a su felicidad* (ANEP, 2020, p. 129, énfasis nuestro).

Se observa en este pasaje una asociación entre los «sectores más desfavorecidos» y la capacidad de «cuidarse a sí mismos y a los demás», lo cual, en relación con ciertos sujetos, vincula la «vulnerabilidad» o el estar en riesgo con la peligrosidad. De esta forma, de acuerdo con Simone Hüning y Neuza Guareschi, las nociones de en riesgo y de riesgo se confunden, la vulnerabilidad y la amenaza se aproximan (2003, p. 8, traducción nuestra).⁵

En tanto el foco queda puesto en lo que los sujetos no pueden, y en el hecho de que hay un cuidado que no se tiene (para consigo mismos y para con los demás), esta formulación individualizante opera una doble responsabilización, por su vulnerabilidad y por su condición de amenaza.

Esta responsabilización y el acento en la felicidad individual son coherentes con el foco en el individuo que transversaliza el PDE, en el marco de un discurso con una racionalidad neoliberal.

5 Como sostiene Robert Castel (1986), «para ser sospechoso ya no es necesario manifestar síntomas de peligrosidad o de anomalía, basta con presentar algunas particularidades que los especialistas, responsables de la definición de una política preventiva, han instituido en factores de riesgo» (p. 232).

Primer mito:⁶ las políticas universales son incapaces de atender las particularidades de los sujetos, mientras que la focalización garantiza el reconocimiento de las diferencias

En el marco del énfasis en la equidad, se ve una apuesta a la implementación de políticas focalizadas, que fundamentalmente se desarrolla en el lineamiento estratégico n.º 2 «Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social» (ANEP, 2020, p. 136).

El documento señala que los estudiantes que viven en contextos de pobreza presentan peores desempeños, lo que justificaría la necesidad de desarrollar políticas focalizadas: «los centros ubicados en contextos más vulnerables en lo social tienden en general a mostrar resultados de vulnerabilidad educativa» (ANEP, 2020, p. 180).

En el documento se argumenta a favor de la combinación de políticas universales y focales. En este sentido, se establece:

... las políticas a desarrollarse en este período tendrán tanto carácter universal, es decir, se aplicarán a la totalidad de la población estudiantil o docente (según el caso), como carácter focalizado. Nuestra educación tiene una rica tradición de desarrollo tanto de uno como del otro tipo de políticas. En general, las políticas universales garantizan una distribución general de las iniciativas educativas a toda la población, sin diferenciar ningún aspecto de esta; mientras que las políticas focalizadas permiten llegar a determinadas poblaciones con una singularidad tal que amerite un abordaje diferenciado (ANEP, 2020, p. 147).

El pasaje citado conceptualiza las políticas universales como «lo mismo» para todos.⁷ Al respecto, cabe destacar que la universalidad no implica la no contemplación de las particularidades de las poblaciones, lo cual supondría, de cierto modo, concebir a la igualdad en términos de homogeneización. Las políticas universales no necesariamente pierden el vínculo con la atención a las singularidades de los sujetos. Es desde este lugar que se construye la noción de igualdad en articulación con la diferencia. Asimismo, se asocia lo focalizado con la singularidad, aunque las estrategias promovidas en el PDE apuntan fundamentalmente

6 Tomamos la idea de *mito* de Hallett (2010), que a su vez se apoya en John Meyer y Brian Rowan para construir este concepto. Hallett (2010, p. 54) señala que, para estos autores, los mitos operan de dos maneras: a) Los mitos son ideales culturales ampliamente compartidos que proporcionan una «teoría racional de cómo» las organizaciones deberían funcionar. En este sentido, que Hallett identifica como «macro», los mitos son relatos culturales idealizados, no necesariamente algo «falso». Los macro-mitos proporcionan legitimidad, pero a menudo entran en conflicto con la actividad práctica, b) en un segundo sentido los mitos se vuelven locales. El mito local es la presentación ceremonial de un estrecho vínculo entre las estructuras formales y la actividad laboral, que, por otra parte, esconde ciertas brechas existentes entre ambos: las organizaciones no solo deben ajustarse a los mitos —en el primer sentido—, sino que también deben mantener la apariencia que los mitos realmente funcionan. Este es el segundo sentido en el que el mito se vuelve local o se «encarna».

7 Véase Terigi (2012).

a grupos poblacionales específicos identificados por sus situaciones de pobreza. De este modo, la singularidad de los sujetos es definida *a priori*, a partir de criterios estadísticos, construyendo desde allí la idea de que es necesario desarrollar para estas poblaciones estrategias diferenciales desde el punto de vista pedagógico (otros diseños curriculares, otras prácticas de enseñanza y de aprendizaje). La singularidad de los sujetos se invisibiliza al asumir que estos grupos poblacionales son homogéneos en su interior, atribuyendo a todos los individuos que los integran las mismas características y necesidades.

En el PDE, la focalización se plasma en áreas fundamentales del campo educativo como el *currículum* y la gestión de los centros. En este caso apreciamos una renuncia al ideal de integración y una fragmentación del sistema educativo al proponerse circuitos diferenciales para sujetos en situación de pobreza. Según dicho documento, ambas áreas se inscriben en lo que allí se entiende como combinación universal-focal:

Tabla 1. Políticas universales y focalizadas en el ámbito curricular y en el de gestión de centros educativos

Política	Ámbito curricular	Ámbito de gestión de centros educativos
Universal	Reforma integral	Formación de todos los equipos directivos del país
Focalizada	Planes focalizados en áreas del saber en centros con vulnerabilidad educativa y social	Nueva gestión con planes focalizados en centros con vulnerabilidad educativa y social y en centros que se determine

Fuente: Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020, p. 148).

Con respecto al *currículum*, según se plantea, dado que la política curricular universal a desarrollarse constituye un proceso que insume largos períodos de tiempo,

en paralelo, y en algunos lugares determinados —como son los centros con mayor vulnerabilidad educativa y social— esta administración pondrá en marcha un conjunto de iniciativas curriculares destinadas a mejorar los aprendizajes desde el comienzo de su gestión, una vez aprobado el presente presupuesto (ANEP, 2020, p. 147).

En el documento se anticipa un conjunto de «fundamentos» que delinear aspectos de la reforma curricular:⁸ progresiones de aprendizaje, currículo orientado a competencias, definición de las alfabetizaciones fundamentales —lengua, matemáticas, lenguas extranjeras, finanzas, bienestar—, entre otros.

Con relación a la gestión de los centros educativos,

8 Véase «Propuesta de transformación curricular» en el marco del lineamiento 3 «Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos» (ANEP, 2020, p. 195).

se propone una política de tipo universal, como es la formación de los equipos directivos de todos los centros educativos del sistema (desde inicial a formación en educación) y, a la vez, una política de tipo focalizada que requiere atención detallada a su implementación en territorio, como es el desarrollo de herramientas de autogestión, la capacitación en los sistemas informáticos para la gestión, y el desarrollo de procesos de evaluación y cambio de diferente tipo, por parte de los equipos directivos de algunos centros (ANEP, 2020, p. 147).

Según el PDE, la focalización del modelo de gestión se haría en «centros con vulnerabilidad educativa y social» y en otros «centros que se determine». Se observa en este pasaje que la focalización en estos contextos está orientada hacia una lógica de seguimiento y control. Esta lógica se combina con una iniciativa universal que apunta a la rendición de cuentas de los centros. Ejemplo de ello es la propuesta de implementación de «tableros de gestión» (ANEP, 2020, p. 142). Como plantea Hallet (2010) este tipo de propuestas suponen un aumento de la vigilancia y la centralización de la autoridad.

Segundo mito: los sujetos que viven en situaciones de pobreza requieren de otros diseños curriculares, así como de otras prácticas de enseñanza

En el PDE, subyace la idea de que el trabajo con los sujetos que viven en contextos de pobreza requiere una formación específica para equipos directivos y docentes, así como nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje y diseños curriculares diferenciados (ANEP, 2020, pp. 136, 180).⁹ Estos aspectos ponen en cuestión las posibilidades de aprender de algunos sujetos y la concepción del sujeto de la educación en clave universal y en un plano de igualdad más allá del contexto. La fragmentación en la propuesta educativa y en el sujeto de la educación clausura la posibilidad de construcción de lo común.¹⁰

En el lineamiento estratégico n.º 2, centrado en la focalización, se propone el diseño y desarrollo de planes formativos en lengua, matemática, habilidades socioemocionales y ciudadanía digital, en los grados de primero a tercero «en centros de EMB con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social y repetición, con foco en los quintiles 1 y 2» (ANEP, 2020, p. 136). Esta lógica nos remite al giro que se produce en los noventa, y sus continuidades en los gobiernos progresistas, en el que se desarrollan de forma sistemática propuestas educativas diferenciadas en función del contexto sociocultural de los sujetos.

Cabe señalar que lo particular siempre pudo operar en el marco de lo universal, en tanto es parte del trabajo docente, de acuerdo a su saber didáctico, la puesta en práctica de adecuaciones curriculares particulares y singulares para sus grupos. Lo universal, inscripto en una perspectiva de igualdad, se encuentra ligado

9 Véanse especialmente los objetivos estratégicos 2.2 y 2.3, correspondientes al lineamiento n.º 2.

10 Desde la perspectiva de Laurence Cornu (2012), *común* no significa «uniforme», sino «posible», «abierto para todos». La cuestión de lo común en educación sería «cómo pensar el actuar con hospitalidad en relación con quien “siempre está por llegar”» (p. 144).

a los conocimientos legitimados como valiosos a ser transmitidos a las nuevas generaciones.

En el documento visualizamos que la estrategia que se delinea no es universal ni singular. En un análisis de las políticas curriculares y del discurso educativo de la década de 1990 en Uruguay, Eloísa Bordoli (2009) plantea que la enseñanza adaptada al *contexto*¹¹

no está destinada a todos los sujetos en tanto ciudadanos de derecho ni adecuada a las individualidades de cada uno de ellos; [...] está destinada a un grupo particular que, por ser diferente —de contexto—, se lo debe tratar diferente. El efecto de esta discriminación es la estigmatización (poblacional) de estos niños y jóvenes, así como de las escuelas a las que asisten (p. 126).

Esta fragmentación del *currículum* tiene efectos no solo en la selección de contenidos, sino también en las prácticas de enseñanza y en las estrategias didácticas.

Llama la atención que en el PDE se propongan planes focales para estos sujetos, con énfasis en las habilidades socioemocionales. Estas aparecen en el documento únicamente nombradas cuando se hace referencia a estas políticas focalizadas para centros de quintiles 1 y 2 o «con vulnerabilidad social y educativa». El documento no menciona de forma explícita la necesidad de que la escuela eduque las emociones de otros sujetos. Se observa un sesgo que refuerza el estigma y las lógicas de «gobierno de la pobreza»,¹² entendiendo por ello a las «prácticas de gobierno destinadas a la contención y al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas o peligrosas» (Martinis, 2013, p. 46).

Por otra parte, como plantean Clarice Salette Traversini y Kamila Lockman (2017), en la contemporaneidad se incorporan a las propuestas curriculares, además de conocimientos disciplinarios, dimensiones psicológicas. Si bien la escuela siempre estuvo atravesada por prácticas de conducción y gobierno, en la actualidad se modifican estas prácticas y sus énfasis recaen menos en el gobierno de unos sobre los otros y más en el «autogobierno» o «gobierno de sí», esto es, en «un gobierno donde cada sujeto actúa sobre sí mismo a partir de los aprendizajes que desarrolla» (Traversini y Lockman, 2017, p. 829).

En el marco de la lógica de focalización, el PDE también plantea la extensión del tiempo para centros de EMB. Se sostiene que «en estos centros se pondrá especial énfasis en la formación de los gestores y docentes en temas como el ABP, la evaluación institucional, la construcción de indicadores y metas para la gestión

11 En el marco del análisis de la autora, el significante *contexto* en el discurso educativo a partir de los noventa «es usado en forma restrictiva al entorno de pobreza y marginación económica y sociocultural, y a la influencia negativa que este ejerce sobre los resultados de aprendizaje y sobre el acto mismo de enseñar» (Bordoli, 2009, p. 125).

12 De acuerdo con Pablo Martinis (2013), la construcción de esta categoría se apoya en los planteos sobre el «gobierno de la miseria» aportados por Castel (1986), así como en elaboraciones de Michel Foucault y Lois Wacquant.

institucional, la gestión de personas, la prevención de conflictos y el manejo de adicciones» (ANEP, 2020, p. 181).

En primer lugar, cabe preguntarse si bajo la denominación «gestores» el documento refiere o incluye a los directores de los centros educativos, lo cual supondría negar el carácter pedagógico de su trabajo, colocando el foco en la gestión, concepto que se ha tornado central en las sociedades contemporáneas (Grinberg, 2008).

En segundo lugar, con respecto a la formación en la estrategia metodológica del ABP, se asiste, en un documento de carácter programático y con un alto grado de generalidad, a una prescripción didáctica muy concreta para el trabajo con determinados sujetos. Esta prescripción incursiona en un terreno que es propio del trabajo docente: la definición de las estrategias didácticas apropiadas a cada situación educativa particular.

En tercer lugar, resulta llamativo el énfasis en los aspectos vinculados a la gestión y la rendición de cuentas, así como la inclusión del «manejo de adicciones», temática que únicamente aparece mencionada con relación a los profesionales que trabajan con sujetos que viven en contextos de pobreza. Esto remite a la discusión ya planteada sobre la concepción del sujeto de la educación y la estigmatización de ciertas poblaciones.

Tercer mito: las «buenas prácticas de gestión» son la solución a la desigualdad educativa

En el lineamiento estratégico n.º 4 «Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje» (ANEP, 2020, p. 139) se propone la «transformación de la gestión de los centros educativos» (ANEP, 2020, p. 139) que prevé aprobar y aplicar un nuevo régimen de centro. Ello se traducirá en la «elaboración de un marco regulatorio de centro que permita generar comunidades educativas a partir del otorgamiento de competencias específicas en la toma de decisiones pedagógicas y funcionales, acompañándolo a través de un renovado sistema de supervisión para centros de educación inicial, primaria y media» (ANEP, 2020, p. 139).

Esto debe ser leído a la luz de la Ley de Urgente Consideración (LUC), n.º 19.889, que, en su artículo 193, establece la posibilidad de modificación de las normas estatutarias o de creación de regímenes especiales, en el marco del cual los docentes podrán acceder a «compensaciones o complementos salariales y otros beneficios» (Uruguay, 2020, p. 116), supeditado al cumplimiento de metas de política pública. Esto supone una responsabilización directa de los docentes por los indicadores de éxito de las políticas, lo cual representa una simplificación de las variables que intervienen en los procesos educativos.

El mismo artículo de esta ley establece que los directores de los centros educativos podrán tener potestades delegadas para conformar planteles estables e instituir disposiciones de orden funcional, como el compromiso por parte de los

docentes con una metodología de trabajo o un proyecto del centro, como requisito para el acceso o la permanencia en un lugar de trabajo específico. Estas atribuciones dadas a los directores de los centros educativos introducen mecanismos gerenciales que los asemejan a los directores de una empresa, al tiempo que potencialmente afectan la autonomía docente.

Asimismo, el PDE señala que «se hacen necesarios cambios en la gobernanza y un nuevo régimen de centros educativos» (ANEP, 2020, p. 200). En este marco, se alude a una «nueva gestión con planes focalizados en centros con vulnerabilidad educativa y social y en centros que se determine» (ANEP, 2020, p. 148). Otros objetivos que se plantean en este lineamiento son: implementar herramientas de gestión, instrumentos de evaluación, planes estratégicos y proyectos de centro; formar los equipos directivos para una gestión enfocada en los aprendizajes; desarrollar y transformar las funciones de supervisión. Como se observa, el concepto de gestión adquiere gran centralidad; la educación es entendida como un asunto de gestión y se concibe a los directores como gestores, más que como profesionales de la educación.

Silvia Grinberg (2008) sostiene que nos encontramos en la «era del gerenciamiento», que se ha tornado la racionalidad de las sociedades contemporáneas y supone formas de ejercicio del poder que tienen como pilares a la autorregulación y el autogobierno. En el correr de las últimas décadas, la «buena gestión» se ha presentado como la respuesta privilegiada a las desigualdades e injusticias de la vida escolar.

La idea de gestión, en tanto lógica de gobierno, implica mayores grados de autonomización organizacional y, a nivel individual, produce «subjetividades responsables» (Grinberg, 2008), instituye sujetos «comprometidos» y «empoderados». ¹³ Este planteo encuentra sentido en el marco de la LUC, que establece que a los efectos de la carrera docente se considerará, entre otros aspectos, «el compromiso con el proyecto del centro» (Uruguay, 2020, p. 96).

En el PDE, las nociones de *gestión*, *participación*, *autonomía*, *liderazgo* y *autoevaluación* cobran centralidad, concebidas de un modo que las asocia a un proceso de responsabilización de los centros educativos y los equipos docentes y directivos; de ahí su vinculación con el énfasis en la «rendición de cuentas». Esto se observa, a modo de ejemplo, en el siguiente pasaje del documento:

... se espera que los centros educativos se fortalezcan en su gestión, en un proceso paulatino de mayor autonomía y liderazgo, incorporando estrategias de mejoramiento escolar a través de procesos de autoevaluación y cambio. La idea es que el centro, como comunidad educativa, programe su mejora con base en herramientas e instrumentos de gestión y de rendición de cuentas (ANEP, 2020, p. 200).

¹³ Este proceso de jerarquización de la gestión fue analizado también por Camila Falkin (2020) con relación a la propuesta de las escuelas Aprender, particularmente en referencia al componente de financiamiento de proyectos presentados por los centros educativos.

Es posible vincular estos planteos con la tendencia de la rendición de cuentas o *accountability* que se ha instalado a nivel internacional en el campo de las políticas públicas, entre otros, y que trasciende el ámbito educativo. De acuerdo con Hallett (2010, p. 56), esta constituye un mito en el sentido macrocultural y su legitimidad surge de sus orígenes en la economía neoliberal; la rendición de cuentas abarca esfuerzos para promover estándares, transparencia, eficiencia y calidad aumentando la vigilancia y centralizando la autoridad (2010, p. 57, traducción nuestra).

De acuerdo con Lluís Parcerisa y Cristóbal Villalobos (2020) las políticas de rendición de cuentas en su modelo gerencial han cobrado un carácter hegemónico en el campo educativo, y se basan en tres ideas centrales: a) que docentes, directivos o escuelas son responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes; b) que los aprendizajes pueden y deben ser evaluados a través de pruebas de evaluación estandarizadas, y c) que directivos, docentes y escuelas, necesitan estímulos extrínsecos para mejorar su productividad y con ella los resultados de aprendizaje (p. 2428). Como hemos planteado, estas tres ideas están fuertemente presentes en las propuestas que se plasman en el PDE y suponen una desconfianza en el saber profesional de los docentes.¹⁴

Consideraciones finales

Las políticas educativas suponen un interjuego entre lo universal y lo particular. Las políticas universales pueden garantizar el acceso a lo común, así como habilitar la atención a las particularidades de los sujetos desde el punto de vista pedagógico, sin naturalizar la injusticia y la desigualdad. Las desigualdades sociales existen y no se trata de que la escuela o las políticas educativas las desconozcan ni de que las asuman y naturalicen, bajo el riesgo —tanto en un caso como en el otro— de reproducirlas. Tampoco se trata de pensar que las políticas educativas pueden cambiar la matriz desigual de nuestra sociedad, mientras no se implementen otras estrategias que generen cambios estructurales. De lo que se trata, en términos de Pablo Martinis (2016), es de señalar cómo la relación de un sujeto con elementos valiosos de la cultura, en una experiencia educativa que lo vea como un igual, puede abrir posibilidades para que no se reproduzca su posición social.

En el PDE está presente la idea de que los sujetos que viven en situación de pobreza requieren otros diseños curriculares y otras prácticas de enseñanza, apoyado en una visión de estos estudiantes asociada a la carencia, al riesgo y la peligrosidad. Frente a este mito, es posible remitirnos a otra concepción, que plantea la «igualdad de las inteligencias» (Rancière, 2007) como ficción teórica.

¹⁴ Traversini y Samuel Bello (2009) argumentan que esta desconfianza se observa en que este enfoque asume que no basta con la evaluación que hacen los implicados en la implementación de las políticas, sino que estas deben ser medibles y auditables desde fuera.

Tanto el énfasis en la incapacidad de aprender de ciertos educandos en función de sus contextos de vida, como la asunción de la igualdad de las inteligencias como punto de partida, constituyen principios ficcionales que acarrear efectos opuestos, «la ficción de la igualdad abre la posibilidad de acontecimiento de lo educativo, mientras que la de la desigualdad la clausura, sin opciones» (Martinis y Falkin, 2017, p. 45). Deben tomarse en consideración estos efectos diferenciales a la hora de definir qué «relato cultural» (Hallett, 2010) se tomará como base para el diseño de las políticas y el funcionamiento de los centros educativos.

En el PDE, la jerarquización de la equidad vinculada a la noción de igualdad de oportunidades, se articula con los modelos de gestión gerencialistas propuestos como políticas focalizadas. Las propuestas de modificación de normas estatutarias o creación de regímenes especiales, junto con la lógica de la rendición de cuentas y la pretensión de estandarizar los procesos educativos, alteran las condiciones laborales de los docentes y los modos en que los centros educativos desarrollan su trabajo.

La estandarización de los procesos educativos, inscripta en una lógica de rendición de cuentas y control, trae aparejada una desconfianza en el docente como profesional de la educación y, al mismo tiempo, una desvalorización de los contenidos culturales desde un enfoque reduccionista del proceso educativo. Los efectos de esta lógica conducen a la visión de un docente inscripto en una perspectiva tecnicista. Un docente que no puede adoptar decisiones con autonomía en tanto su trabajo se estandariza y se controla en función de metas fijadas de antemano.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo I*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>.
- Bordoli, E. (2009). Texto curricular y contexto en la gramática escolar. El nuevo *curriculum* y el discurso educativo de los noventa. *Quehacer Educativo*, (93), 124-131.
- Castel, R. (1997). De la peligrosidad al riesgo. En C. Wright, M. Foucault, M. Pollak, H. Marcuse, J. Habermas, N. Elias, ... R. Castel, *Materiales de sociología crítica* (pp. 219-243). Madrid: La Piqueta.
- Cornu, L. (2012). «Lugares y formas de lo común». En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp. 133-145). Entre Ríos: Del Estante.
- Falkin, C. (2020). *Construcciones discursivas sobre la escuela en contextos de desigualdad: análisis del caso uruguayo con foco en los programas Escuelas de Tiempo Completo y Aprender*. Porto Alegre: UFRGS-FACED-PPGEDU.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hallett, T. (2010). The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School. *American Sociological Review*, 75(1), 52-74.
- Hüning, S., y Guareschi, N. (2003). Infância normal X «infância em situação de risco», a produção social da diferença. En *II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero*

- e *Movimentos Sociais*, Santa Catarina. Recuperado de http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Infancia%20em%20situacao%20de%20risco.pdf.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Martinis, P. (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos y D. Rodríguez (Comps.), *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay* (pp. 39-52). Montevideo, FHCE, Universidad de la República.
- Martinis, P., y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En A. Cristóforo, P. Martinis, M. N. Míguez y N. Viscardi (Coords.), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión* (pp. 35-99). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Parcerisa, L., y Villalobos, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al *accountability* en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Revista Izquierdas*, (49), 2427-2455. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2020/222284/Parcerisa_Villalobos2020.pdf.
- Rancièrè, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Libros del Zorzal.
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Entre Ríos: Del Estante. Recuperado de <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>.
- Traversini, C. S., y Bello, S. (2009). O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & realidade*, 34(2), 135-152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054009.pdf>.
- Traversini, C. S., y Lockman, K. (2017). Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 817-835. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926/pdf>.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Posiciones discursivas en torno a la libertad de enseñanza, la educación privada y el rol del Estado en el marco de la Convención Nacional Constituyente (1933-1934)¹

EDUARDO SÁNCHEZ MARTÍNEZ²

Resumen

Desde el presente, se puede observar como la libertad de enseñanza y las exoneraciones fiscales son marcos legales que vienen favoreciendo al proceso de privatización en el Uruguay (Bordoli, Martinis, Moschetti, Conde y Alfonzo, 2017; Dufrechou *et al.*, 2019), en la ponencia se rastrea históricamente sus orígenes a través del análisis de la discusión que se produce en la Convención Nacional Constituyente (1933-1934), en torno a la libertad de enseñanza, los roles de los padres, del Estado y de la educación privada.

En el trayecto del debate se perciben distintas posiciones discursivas sobre la educación, el lugar de lo público y privado; además se detecta un relato conservador que prioriza al padre como sujeto de derecho en oposición a una postura laica que coloca al niño como sujeto de derecho y al Estado como su principal protector.

A su vez, en ese marco, se busca contextualizar y desnaturalizar las exoneraciones fiscales a la educación privada.

Palabras clave: Libertad de enseñanza; Intervención estatal; Educación privada; Exoneraciones.

1 Esta ponencia se basa en un capítulo del apartado histórico de la tesis elaborada para la Maestría en Ciencias Humanas opción Teoría y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, dirigida por Pablo Martinis. Pronto saldrá publicada una versión ampliada de esta, en el marco de la línea de investigación «Disputas en torno al carácter público de la educación», que integra el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (Geppred), del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar).

2 Geppred, Instituto de Educación de FHCE, Udelar. eduardodarwinsanchez@gmail.com

Reseña del contexto histórico de la Convención Nacional Constituyente (1933-1934)³

La década del treinta, es muy particular no solo para Uruguay, sino para el mundo. La crisis económica del capitalismo, iniciada en EE. UU., se extiende a nivel global, el comercio mundial se contrae, la economía se paraliza, aumenta la desocupación, sus efectos sociales arrastran a multitudes de víctimas.

A nivel político se debilita el liberalismo, el fascismo italiano se consolida, el nazismo asciende al poder y el modelo stalinista se estabiliza. La polarización de los modelos anticipa el clima de Guerra Fría. Los nacionalismos empujan hacia la guerra. En América del Sur, en sintonía con el avance de las derechas, se producen golpes de Estado en Argentina y Brasil. En Uruguay, siguiendo la tendencia, el 31 de marzo de 1933 Gabriel Terra dará un golpe de Estado, en alianza con el herrerismo del Partido Nacional y los grupos antibatllistas del Partido Colorado. Llamen a la ruptura institucional, «revolución marzista», apropiándose y dándole un nuevo sentido al signifiante *revolución*, trastocando su contenido original, se derribaba el orden institucional por considerarlo *peligroso* para los intereses de las clases y sectores dominantes de la economía, nucleados en el Comité de Vigilancia Económica. José Pedro Barrán (2004) define este proceso como la «conversión a la revolución» de las clases altas, «ocurría que el orden establecido ya no merecía conservarse en su totalidad; una parte de él, por efecto del juego democrático, se había escapado de las manos conservadoras nada menos que el gobierno [de la economía]» (p. 130).

El régimen terrista (1933-1938) para legitimarse, convoca a una Convención Nacional Constituyente (CNC), con el objetivo de poner fin a la experiencia del ejecutivo bi-céfalo, detener los avances estatistas y poner en funcionamiento otro marco jurídico favorable a los golpistas. Como forma de resistencia, se abstienen de participar en la elección: los batllistas netos, los nacionalistas independientes y socialistas. Por lo tanto, en el debate de la CNC, quedó afuera la visión más estatista, anticlerical y progresista de los partidos tradicionales. Transformándose la Convención en un espacio de debate restringido, pero, no obstante, se visualizaron importantes diferencias tanto en la noción de la libertad de enseñanza, como a su vez, en el rol del Estado en relación con la educación privada.

Posiciones en torno a libertad de enseñanza,
el rol del Estado y la educación privada

Había acuerdo en plasmar el principio de la libertad de enseñanza en la nueva Constitución, pero las diferencias surgieron en torno al alcance de la intervención

3 Quiero recordar a la bibliotecóloga Susana Martínez, lamentablemente fallecida, por su atención y ayuda en la búsqueda de las actas de la Convención Nacional Constituyente (1933).

del Estado en la educación privada: ¿la libertad de enseñanza era absoluta o relativa? ¿Si el Estado intervenía en la educación privada, transgredía el principio que garantizaba la libertad de enseñanza? ¿Qué se priorizaba: el derecho individual o la voluntad general? ¿Qué obligaciones tiene el Estado en relación con la educación de los menores? ¿Quién decidía sobre la educación de los niños?

La discusión en la CNC al inicio se centró en el alcance y límite del derecho a la libertad de enseñanza. Para el Dr. Canessa, del Partido Colorado, «el problema de la enseñanza es igual al resto de los derechos. Admite, pues, la libertad, con limitaciones fundadas en el interés general» (Actas 37 y 38 de la Convención Nacional Constituyente, 27 y 28 de diciembre de 1933, Hemeroteca FHCE). El integrante de la Unión Cívica, Secco Illa,

... observa que, si a pesar de la consagración de la libertad de enseñanza en principio, por otro lado se da intervención amplia al Estado en los establecimientos privados, aquella declaración primera queda anulada. Hace notar que en este momento se está tratando de la libertad de la enseñanza privada [...] y esta empieza en la familia (Acta 37, CNC).

De este modo se interpreta el contralor de la educación privada como un choque de principios antagónicos y excluyentes.

En el transcurso del debate, el tema central, libertad de enseñanza será desplazado por el rol del Estado en relación con la enseñanza privada. Salgado del Partido Colorado, se ve en la obligación de especificar a qué tipo de intervención del Estado se refieren

La libertad de enseñanza, se ejerce bajo la alta inspección del Estado. [Por lo tanto, agrega] la enseñanza privada debe estar sometida a la alta inspección del Estado, para evitar que haya maestros particulares que no tengan un mínimo de moralidad o de capacidad técnica (Acta 37, CNC).

Los convencionales contrarios al contralor por parte del Estado de la educación privada jerarquizan el derecho de los padres sobre el rol protector del Estado

Los representantes nacionalistas creen [que] la educación es un derecho y deber de los padres. No admite limitaciones de otro orden, recordando que ha habido épocas en que por pujos de jacobinismos se ha llegado hasta imponer textos, como uno del doctor Grauert, en el que se inculcan doctrinas verdaderamente comunistas que constituyen un verdadero peligro moral (Butler, Acta 37, CNC).

Esta postura debe contextualizarse, en el marco de polarización política que vivió el Uruguay a principios del treinta, entre progresistas y conservadores,⁴

4 Las posiciones del católico Secco Illa y del herrerista Butler deben situarse en el relato conservador que el historiador José Pedro Barrán (2004) describe con los siguientes componentes: «... la diabolización del jacobinismo, el socialismo, el anarquismo y el comunismo, formas extremas de la subversión del orden establecido; [...] el señalamiento de las virtudes de la autoridad [...] el primado de los intereses religiosos sobre cualquier orden legal (cuando el pensamiento conservador se laicize será el primado de la patria); la desconfianza u hostilidad al predominio del «número» o las «masas» sobre la «calidad»; el carácter natural y necesario de las desigualdades sociales; la denuncia del diferente en la sociedad cristiana, [a los extranjeros indeseables en la década del

Butler expresa explícitamente su fobia al Estado, no esconde su anti-jacobinismo y acusa a Grauert de difundir su perniciosa doctrina comunista. En el fondo, expresa las razones de por qué los herreristas apoyaron el golpe de Estado. Buscaban detener el segundo impulso estatista del batllismo. En el campo educativo, fueron Julio César Grauert y Pedro Ceruti los encargados de fundamentar y elaborar la propuesta educativa en esa dirección. Su contenido fue publicado, en 1927, en el libro *Los dogmas, enseñanza y Estado*. Proponían, el monopolio estatal de la educación primaria, de este modo abolían la enseñanza privada; se colocaba la defensa de los derechos de los niños a la educación por encima de la libertad de elección de sus padres, fundamentada esta obligatoriedad en el derecho social y en el principio de igualdad.

... la instrucción general obligatoria, principio legal que hoy nos parece mentira que haya sido discutido en nombre del derecho paterno, a encaminar la educación de sus hijos como les conviniera o gustara a su capricho, fue el paso más vigoroso que se dio en la nueva senda de intervención social en defensa de la niñez. Por ese camino pretendemos nosotros adelantar un nuevo paso (Grauert y Ceruti, 1927, pp. 182-183).

Ahora se comprenderá mejor, porque Butler invoca como una amenaza la obra de Julio Grauert, asociando batllismo con comunismo; desde ese lugar enfatizará en la necesidad de consagrar en la constitución la libertad de enseñanza, entendida como la libertad de los padres a elegir la educación de sus hijos. De esa manera blindaba a la educación privada, limitando la intervención estatal a «solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público» (Butler, Secco Illa, Ferreiro, Acta 37 CNC).

El Dr. Ferreiro desliza argumentos por el mismo andarivel conceptual, enfatizando la inconveniencia de la intervención del Estado «dice que el contralor de la enseñanza de las escuelas privadas lo hacen los propios padres, que tienen que pagar por ese servicio» (Acta 37, CNC).

Para estos convencionales, el único contralor admitido es el de los padres, son ellos los que tienen la decisión sobre dónde y cómo se deben educar sus hijos. Se pone bajo sospecha al Estado y se enaltece la educación privada. Ante estos argumentos, responde Salgado

... cree que es un profundo error del Dr. Butler, suponer, que el padre puede ser dueño de la conciencia del niño [...] la libertad de enseñanza no es absoluta, sino limitada [...] no se impone la escuela única, pero sí el respeto absoluto a la conciencia del niño, proscribiéndose todas las formas de dogmatismo, sea religioso, político, etcétera (Acta 37, CNC).

Al otro extremo de esta postura, encontramos la de aquellos convencionales que aún continúan enmarcados en la defensa de la enseñanza religiosa con argumentos tradicionales, retomando el discurso nacionalista y católico, que exacerbaba

treinta] por portador tanto del pecado de deicidio como de ideas corruptoras del orden social y moral» (pp. 12-13).

la «la Patria y Dios». El Dr. Escalada, «cree que no es malo inculcar a los niños sentimiento religioso, que es un freno moral poderoso, y por ello debe desenvolverse en pueblo cuya cultura no le permite tomar una clara noción del deber». Secco Illa sostiene:

... no puede haber inconvenientes en que se suministre el conocimiento de algunas materias como religión y aún, que el Estado no tiene derecho a impedir que se inculquen esos conocimientos. Le produce asombro que se hable de la enseñanza religiosa como una manifestación reprobable; nuestros padres y abuelos, durante muchas generaciones se han formado en esa escuela, de la que salieron espíritu como el de Dr. Bauza y el Mons. Soler que han sabido encarar el sentimiento patriótico [...] La enseñanza religiosa es un derecho que muchos padres reclaman, que es necesario consagrar ampliamente (Acta 37, CNC).

En estas intervenciones se observa como la posición conservadora prioriza como sujeto de derecho al padre, y apela explícitamente a la enseñanza religiosa como forma de defender la tradición y la continuidad de un selecto legado de abuelos a nietos, que no se debe interrumpir, subyace una noción de educación como reproductora del orden social y coloca a la familia en defensa de lo instituido, de su status quo y se ve al Estado como una «amenaza» que hay que vigilar y limitar para que no altere el «orden natural» de la sociedad.

La intervención estatal en la educación abre otra discusión ¿qué exigir a la educación privada? Entre las idas y vueltas en la discusión, encontramos probablemente los orígenes de la discusión en torno a la exigencia de formación específica para la docencia y titularidad como condiciones para la labor docente. Canessa insiste en el contralor de la educación privada,

Refiere a la alta inspección del Estado, nadie dice respecto al contralor de la capacidad profesional de los maestros y profesores. Esto constituye a su juicio, un defecto fundamental y una inconsecuencia puesto que a los médicos, abogados, etc., se les exige una preparación suficiente [...] por qué se excluye de estas exigencias a los maestros, siendo la educación de los niños tan o más importante que cualquier actividad profesional (Acta 37, CNC).

Por su parte, Salgado establece con claridad, que «la expedición de títulos académicos y profesionales corresponden exclusivamente al Estado». A su vez, amplía el mandato del Estado, dice «que no basta la capacidad docente de los profesores de enseñanza privada, sino que la intervención del Estado debe llegar hasta la fiscalización de los textos, programas, etcétera» (Acta 37, CNC).

En oposición a lo propuesto, se mezclan argumentos dogmáticos como pragmáticos y hasta oportunistas.

Al respecto señalaba el Dr. Butler, del Partido Nacional, «la enseñanza privada es tan buena como la oficial»,⁵ destaca la escuela Elbio Fernández como ejemplo de superioridad. En el mismo sentido, Ferreiro «hace notar que la selección de la

5 Obsérvese que, en los años treinta, el parámetro de lo considerado bueno estaba en la educación pública, ella era la medida de comparación, bien distinto a la actualidad que el modelo de gestión

capacidad se obtiene naturalmente en las escuelas privadas por el prestigio de cada establecimiento» (Acta 37, CNC).

De esta manera se evadía o se atenuaba la importancia de la formación o la titulación, poniendo a un nivel de equivalencia titulación y prestigio institucional. Este es otro de los puntos, que han estado tensionado la relación entre el Estado y la educación privada a lo largo del tiempo.

Retomando la discusión de la CNC, Butler, con tono apocalíptico, señalaba «que si se acepta la intervención del Estado, en cualquier forma, en referente a profesores o textos de enseñanza privada, se daría un paso atrás en lo referente a la libertad de enseñanza» (Acta 37, CNC) y advierte:

... que si se inscriptara en el proyecto de Constitución una disposición como la propuesta por la bancada batllista, restrictiva de la libertad de enseñanza, tendrían que clausurar muchos centros de enseñanza cuyos profesores no tienen título oficial. Esto conspiraría contra el prestigio de la obra constituyente y todo el conglomerado social —que se sentiría herido en sus legítimos intereses— se volvería contra la obra política que estamos realizando y restarían su concurso a la ratificación plebiscitaria de la nueva constitución (Acta 37, CNC).

Butler desde la ortodoxia liberal, mira al Estado como una amenaza, insiste en contraponer como excluyentes, los principios «libertad de enseñanza» con el de «intervención estatal». De aplicarse los controles estatales propuestos, sentencia el cierre de centros de enseñanza privada y la pérdida de respaldo a la constituyente. El convencional, con su advertencia, hace explícito el entramado de intereses que se cruzan entre los legitimadores del régimen y el «conglomerado social» que espera no ser defraudado.

Finalmente, herreristas y católicos lograron imponer su postura, expresada en la aprobación del artículo 59 de la Constitución de 1934:

Queda garantida la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado a solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público. Todo padre o tutor tiene el derecho a elegir, para la enseñanza, de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee (Uruguay, 1934).

Esta fórmula, en la cual se prioriza al padre como sujeto de derecho, se mantiene hasta la actualidad, abriendo posibilidades para la privatización desde la demanda familiar, de esta forma se apropian del significante *libertad de enseñanza* en defensa de intereses particulares.

y calidad se han depositado en la educación privada (Bordoli, Martinis, Moschetti, Conde y Alfonso, 2017; Sánchez, 2018).

Otro tipo de argumentos señalados a favor de la educación privada son los colocados por Ferreira, quien dice:

... en Estados Unidos la enseñanza superior de las grandes universidades es privada. Los mejores profesionales del mundo en algunas ramas se han formado en la competencia de las universidades [...] Y esa enseñanza no está controlada por el Estado. Por su lado, el Dr. Secco Illa, afirma que «la competencia de la enseñanza privada es lo único que puede defender y estimular el prestigio de la enseñanza oficial (Acta 37, CNC).

La crítica al monopolio estatal de la educación universitaria viene de los tiempos de Francisco Bauzá y arzobispo Mariano Soler (Monreal, 2016) y seguirá siendo su caballito de batalla durante las próximas décadas. Sin embargo, se observa, en la alocución, un registro totalmente nuevo, prematuro en la constelación léxica del discurso de época, la libertad de enseñanza aparece conectado con el significativo *competencia*.

Los intelectuales y políticos conservadores, conscientes del nuevo escenario en la era de la secularización, daban las bases ideológicas y jurídicas para disputar los recursos de la educación pública. En este contexto, se sedimenta la idea de que la libertad de enseñanza debe ser garantizada económicamente por el Estado. Sugiriendo la idea de que, para mejorar, es necesario competir entre las instituciones educativas, todavía no se habla de calidad, pero el significativo que ocupa su lugar es prestigio. Si se compete, se obtendrá «mayor prestigio» y, por ende, mayores recursos económicos.

Butler, en su turno, invoca las insuficiencias de la educación pública, pregunta:

si en un País en que hay un 40 % de analfabetismo, no es preferible dejar que esos maestros [sin títulos] den lecciones elementales a nuestros niños. No cabe poner los obstáculos que se pretenden, cuando es tan necesario que la enseñanza privada coopere a extirpar el grave mal del analfabetismo que el Estado no es capaz de eliminar por sus propios medios (Acta 37, CNC).

Esta intervención ofrece argumentos a favor de la educación privada en tres direcciones:

1. Marca las insuficiencias y falencias de la educación pública.
2. Frente al diagnóstico, solución pragmática, no exigir títulos, para no empeorar la situación.
3. A diferencia de Secco Illa y de Ferreira, pone énfasis en la cooperación, no en la competencia. Desde esta lógica la educación privada viene auxiliar a la educación pública frente al grave problema del analfabetismo.

En este sentido, Secco Illa, en la Convención, siguiendo el modelo educativo belga, propuso la repartición proporcional escolar. Planteó:

Reconociéndose la libertad de enseñanza, es lógico admitir, también, que los impuestos que todos pagan tiendan a costear la educación general. Lo contrario,

no solo significaría un privilegio, sino que obligaría a algunos a una doble contribución. Tal sería el caso por ejemplo de los que prefieren las escuelas privadas (Acta 38, CNC).

En la argumentación se puede apreciar una concatenación discursiva, donde la libertad de enseñanza asociada a la libertad de los padres a elegir la educación de hijos, se transforma en una especie de «libertad tributaria», donde el contribuyente puede decidir dónde deben ir sus impuestos. Cómo sus impuestos van al Estado, es decir a la educación pública, se objeta el procedimiento para los casos de padres que elijan la educación privada, pues desde su punto de vista estarían tributando doble. Desde esta premisa, la libertad de enseñanza, se transmuta en «libertad tributaria». En esta perspectiva, centrada en el individuo, la educación privada encuentra la forma de legitimar la disputa por los recursos centrado en el contribuyente.

Aunque la propuesta de Secco Illa, no se concretó,

... comentó que había logrado dos principios que no tendrán marcha atrás. La libertad de enseñanza, que a su juicio significaba «el derecho de los padres para elegir las escuelas de su preferencia para la educación de sus hijos son derechos constitucionales que han quedado fuera del alcance de la ley ordinaria para su limitación».[...] En segundo lugar, reconocida la obligación de compensar los servicios de la instrucción pública, mediante la exoneración de los impuestos nacionales y municipales (Maronna, 2019, pp. 145-146).

El balance positivo de Secco Illa es comprensible si tenemos en cuenta el recorrido histórico, los movimientos tácticos de los católicos. La libertad de enseñanza redactada en el modo que esta, fue el triunfo de Francisco Bauzá, que, desde fines del siglo XIX, insistía en plasmar este principio. El hecho de que quede consagrado en la Constitución, permite a modo de «bisagra» dos movimientos, uno, de freno a los impulsos estatistas en la educación, ya no se podría a través de una ley ordinaria impulsar el monopolio estatal de la educación, sería necesario una reforma constitucional. El otro movimiento, que posibilita la libertad de enseñanza, es de conquistar mayor apertura, atacar el monopolio de la universidad y, por lo tanto, ofrece a los católicos oportunidades para pasar a la ofensiva. Un claro ejemplo, que se desarrollará en esa dirección, será el de lograr su propia universidad.

También es lógico, que Secco Illa, vea como un logro, la incorporación de las exoneraciones fiscales a la educación privada. A partir de 1934, las exoneraciones tienen carácter constitucional, eso da jerarquía y posibilita la redacción de leyes que profundicen o amplíen las exoneraciones como efectivamente va a suceder.

La modificación fue aprobada, dando lugar al artículo 60, que consagró la exoneración impositiva a la educación privada en la Constitución de 1934. En la actualidad, Martín Risso, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica, valora las exoneraciones como un estímulo y premio a las entidades privadas de enseñanza.⁶

6 www.juricas.unam.mx

La educación privada no solo logró conquistar la libertad de enseñanza —entendida como «la libertad del padre a elegir la educación para sus hijos»— y las exoneraciones fiscales por los servicios brindados, sino que, además, en 1935, con la separación de la Educación Media de la Universidad de la República, se le abre la posibilidad de extender la educación privada a secundaria. Por lo cual sus necesidades de recursos aumentaron, en este sentido las exoneraciones fiscales fueron muy bien recibidas por el elenco que regía la educación privada.

Este subsidio a partir de la renuncia fiscal del Estado se mantuvo en las sucesivas constituciones de Uruguay, tanto en la de 1942 y 1952 como en la de 1967, vigente hasta nuestros días. Esta larga permanencia en el marco constitucional ha contribuido a su naturalización.

Conclusión

Del proceso recorrido resulta clara la garantía que representa la «libertad de enseñanza» para la educación privada, que deposita en los padres la decisión de dónde enviar a sus hijos a estudiar. Ese derecho fue sustentado en el debate de la Convención Constituyente, desde posturas conservadoras, que ven en la familia la defensa de lo instituido y del *statu quo*, frente a un Estado que lo presentan como una amenaza al «orden natural», de este modo se jerarquizó al padre como sujeto de derecho frente al hijo —al niño o adolescente—. Desde este lugar el significativo *libertad de enseñanza* juega un rol estratégico tanto en las disputas por los sentidos como por los recursos públicos de la educación.

Bibliografía

- Barrán, J. P. (2004). *Los conservadores uruguayos (1870-1933)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, E., y Alfonzo, M. (2017). *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Montevideo: Internacional de la Educación.
- Da Costa, N., y Maronna, M. (2019). *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)*. Montevideo: Planeta.
- Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M., Sánchez, E., y Sanguinetti, M. (2019). Mercantilización y privatización: análisis político del discurso. En *El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas*. Montevideo: Internacional de la Educación. Recuperado de <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2019-06/el-avance-privatizador-en-la-educacion-uruguaya-junio2019-web.pdf>.
- Grauert, J. C., y Ceruti, P. (1927). *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*. Montevideo: Agencia General de Librerías y Publicaciones.
- Maronna, M., Da Costa, N. (2019). *100 Años de Laicidad en Uruguay*. Montevideo: Planeta.
- Monreal, S. (2016). Libertad de Enseñanza en Uruguay. Cuestionamientos y Debates (1868-1888). *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos, Metáforas*, (5), 127-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7288240>.

- Risso, M. (2004). La libertad de enseñanza en la Constitución uruguaya. En J. Woischnik (Dir.), *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano* (pp. 497-529). Montevideo: Konrad-Adenauer-Stiftung. Recuperado de https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e08b7c1e-03ae-c32f-57c5-10b7c32135df&groupId=271408.
- Sánchez, E. (2018). Posiciones discursivas en la Cámara de Representantes en torno a las Donaciones Especiales a la Educación: ¿una cuestión ideológica? ¿Dónde ubicar al significante estelar calidad? En Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Ed.), *Avances de investigación. Tomo II: Estudiantes*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/publicaciones/avances/Avances-Estudiantes_2018-11-21.pdf.
- Uruguay (1934). Constitución de República de 1934. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>.

Fuentes

- Actas 37 y 38 de la Convención Nacional Constituyente, 27 y 28 de diciembre de 1933, Hemeroteca FHCE, Universidad de la República.

Comentarios a las ponencias.

Eje 1 de la Mesa 6

ANABELA PALESO¹

Ubicándonos en el marco del título de las II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación denominadas «crisis, resistencias y utopías» y, en homenaje a los cien años del nacimiento de Paulo Freire y a los 75 de José Luis Rebellato, los siguientes comentarios intentan hacer el esfuerzo de buscar algunos puntos de encuentros entre las ponencias de la mesa. Para una posible articulación recuperaremos algunas claves del pensamiento latinoamericano, particularmente de los dos educadores que nos convocan a las jornadas de estos días: Paulo Freire y José Luis Rebellato. Los comentarios no tendrán la característica de una devolución, sino por lo contrario, buscan poner interrogantes que nos inviten a interpelarnos sobre la necesidad y las posibilidades de construcción de «utopías».

Nos referimos a «utopías» en el sentido de abrir las posibilidades de «esperanzar la educación», nos diría Freire (2005); de visibilizar las posibilidades que tenemos en el presente y que son posibles de activar para construir otro devenir, en sentido de Hugo Zemelman (1992). Enfrentarnos a las posibilidades de pensar en un devenir un poco más justo y menos desigual frente a las lógicas actuales; para buscar espacios de construcción de «lo común» y de «bienes comunes». Desde este plano, los comentarios pretenden ser interrogantes que resuenen y nos inviten a interpelar (nos) y pensar(nos) como sujetos preocupados por el campo problemático de la educación.

Las ponencias de Conde, Falkin y Rodríguez, así como la de Alfonso, nos invitan a mirar las distintas expresiones del neoliberalismo en el campo educativo. Como plantea Rebellato (1993), el neoliberalismo no es solamente un sistema económico, sino que también es una forma o constitución de prácticas y lógicas que tienen impacto subjetivo. En ese sentido, ambas ponencias nos acercan elementos para pensar y alertarnos en torno al proyecto político-pedagógico neoliberal y conservador que se ha ido constituyendo desde hace décadas.

En la ponencia «Estrategias de focalización en el Plan de Desarrollo Educativo...», Stefania Conde, Camila Falkin y Gabriela Rodríguez Bissio nos demuestran cómo resurgen los significantes equidad y focalización que, a la luz de

¹ Docente del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. anabela.paleso@gmail.com

los procesos actuales, adquieren protagonismo en el vasto proyecto político-pedagógico de las políticas educativas. A partir de la lectura de la ponencia y la escucha atenta a las compañeras y, a su vez, revisitando sus planteos en un plano de historicidad (no solo con relación a la década del noventa, sino también con lo acontecido durante los gobiernos denominados —genéricamente— «progresistas»), nos interrogamos: *¿cuáles son los desplazamientos discursivos con respecto a la década del noventa y con relación a los planteos de los «gobiernos progresistas»?* Refieren a la noción de «sujeto carente» (Martinis, 2013) y, ¿dónde y cómo entran en disputa algunos significantes que estuvieron presentes en los últimos años?; no solo con relación a los sentidos de «inclusión», sino a otros términos que adquirieron protagonismo bajo los «gobiernos progresistas»: «sujetos en riesgo», «socioeducativo», «territorios socioeducativos», entre otros. Los significantes «participación en los centros», «autonomía», «gestión», «proyectos de centros», entre otros, las autoras los identifican como parte del gerenciamiento en educación, pero a su vez, el desafío está en visualizar los sentidos en el marco de los discursos construidos bajo la «territorialización de la educación». Es decir, sin perder de vista que es un criterio arbitrario la clasificación temporal década del noventa y *gobiernos progresistas*, el desafío es pensar *qué se reconfigura de ese pasado y qué significante «emerge» en los procesos actuales*. Sin desconocer todos los planos de historicidad, un punto interesante que nos dejan pensando refiere a las reconfiguraciones de sentidos en torno a las nociones de *equidad, participación, autonomía, gestión* como parte de una focalización que ya no tiene pretensiones universales.

Recuperando los planteos de Rebellato (1996), particularmente cuando se refiere a los aportes de la educación popular para pensar la construcción de poderes locales, sostiene la importancia de «hacer» una *pedagogía del poder* enfrentada a la *cultura autoritaria*. Para Rebellato el «espacio territorial» —sobre todo las redes que se tejen en territorio— son instancias privilegiadas para la educación, porque es a partir de las prácticas locales que se puede construir una democracia radical. Es a partir de lo local que se puede romper con las relaciones de dominación y dependencia en todos los niveles de la sociedad. Desde esta mirada, la ponencia nos da algunos elementos para pensar el atravesamiento de las lógicas gerenciales y conservadoras en el territorio, en particular para bucear en la matriz que se está imprimiendo y resistiendo en y desde los centros educativos.

En este sentido, la ponencia de Marcelo Alfonzo nos da elementos para visualizar el avance de esa matriz neoliberal y conservadora en la educación y en determinados territorios. A través de su trabajo «Prácticas educativas en liceos gratuitos de gestión privada...», ejemplifica esos avances. Se trata de una aproximación analítica interesante para visualizar la trama entre los centros gratuitos de gestión privada que se fueron instalando desde hace veinte años en determinadas zonas denominadas *de contexto* —más tarde *territorios socioeducativos*—. Aunque el autor menciona estos términos indistintamente, un trabajo interesante sería

agudizar la mirada analítica complejizando las prácticas educativas de esas instituciones en la trama social y territorial. El autor intenta argumentar lo que llama «pedagogía del sostén» con referencia al «sujeto de la oportunidad». Tomando los planteos de Adriana Puiggrós, con relación a la noción de sujeto pedagógico, nos preguntamos *cuál es el sujeto pedagógico que se quiere constituir a través de los liceos gratuitos de gestión privada*. Según Puiggrós (1990), el sujeto pedagógico es resultado de la interacción entre sujetos sociales complejos que forman parte de una práctica educativa mediada por el currículum manifiesto u oculto; currículum en el sentido de conocimientos, valores, costumbres, creencias que median en las relaciones entre sujetos. Y recuperando los planteos de Rebellato sobre la cultura autoritaria del ejercicio del poder abrevan para pensar el sujeto pedagógico que se intenta constituir ante el avance neoliberal y conservador.

En la ponencia titulada «Discusión sobre la libertad de enseñanza, educación privada y rol del Estado en el marco de la Convención Nacional Constituyente (1933-1934)», Eduardo Sánchez nos ofrece una mirada histórica en torno a las disputas y sentidos por «lo público» y «lo privado» en torno a la libertad de enseñanza. El trabajo ofrece elementos para pensar a la luz de los procesos actuales, particularmente a través de su análisis de las perspectivas conservadoras condensadas en las familias y en las disputas por el presupuesto educativo. En la exposición el autor tejió elementos del análisis para pensar en la actualidad; ejercicio que le deja al lector en su ponencia escrita. Por eso, planteamos la siguiente pregunta para que acompañe la lectura: ***¿qué aportes del análisis abrevan para pensar las disputas de los procesos de la educación en la actualidad?*** Pregunta que invita a leer la ponencia rompiendo con discursos actuales que se presentan como únicos y esencialistas en los debates públicos en general y, particularmente, en prácticas educativas situadas.

La ponencia «La educación y lo común», de Liber Benítez, Lorena Cabrera, Malena Damian, Abril Estades, Bruno Mora, Andrea Quiroga, Jorge Rettich y Leonardo Sivolella, es una discusión teórica en el marco de las prácticas del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar). Sus planteos, así como los debates sobre «lo común» y sus vínculos con los términos *comunidad* y *comunitarismos*, abren la densa historia de significados políticos, filosóficos y sociológicos, así como sus diversos sentidos desde las políticas y las prácticas. Sin duda que en esas discusiones es necesario poner en articulación las nociones de totalidad, igualdad y diferencia como aspectos que se ponen en juego para la construcción de «lo común». En el marco de la preocupación que plantean, y en el registro de la noción de pedagogía del poder según Rebellato, consideramos que el supuesto del que parten o al que discuten implica también discutir *cómo construimos lo común en las prácticas y en referencia al sujeto pedagógico que queremos constituir y, en este sentido, cómo entendemos la noción de participación desde estos procesos de construcción de lo común desde la educación*. Nos referimos a *participación* desde los planteos de Freire o Rebellato.

Para cerrar y recuperando la noción de utopías mencionada inicialmente, nos interrogamos: *¿qué elementos constitutivos actuales tenemos para pensar en otro devenir de sujetos pedagógicos?, ¿qué otro devenir queremos y cómo lo construimos?* Pregunta que cobra relevancia en momentos de repliegue y ausencias del estado uruguayo en materia económica, social y educativa, pero a su vez, en momentos de mayores despliegues de tramas solidarias en los territorios. En este marco de la situación actual, las cuatro ponencias dejan pensando sobre *cuáles son los elementos que tenemos actualmente y cuáles son posibles de activar para constituir una democracia radical desde un plano de pedagogía del poder.*

Bibliografía

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.csic.edu.uy/content/educaci%C3%B3n-pobreza-y-seguridad-en-el-uruguay-de-la-d%C3%A9cada-de-los-noventa>.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rebellato, J. L. (1993). Utopías y neoliberalismo. *Revista Multiversidad*, (3), 41-68.
- Rebellato, J. L. (1996). El aporte de la educación popular a los procesos reconstrucción de poder local. *Revista Multiversidad*, (6), 23-39.
- Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (5), 12-18. Recuperado de <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-5-1.pdf>.

Eje 7 Mesa 2

Didáctica de literatura y acontecimiento didáctico literario: relaciones y tensiones

CLAUDIA RODRÍGUEZ REYES¹

Resumen

Las distinciones teóricas entre didáctica y acontecimiento didáctico (Camilloni y Behares) dan marco a esta comunicación cuyo centro de interés se ubica en la didáctica de la literatura.

Desde este campo disciplinario, permeado por la didáctica de la lectura y la escritura (Lerner), nos proponemos distinguir constructos teóricos de la didáctica de la literatura (Colomer, Bombini), analizar la influencia de estos en la selección de enfoques y abordajes de textos de los docentes en la práctica de aula (Bibbó, Manresa y Reyes) y que son observables en el acontecimiento didáctico literario.

Esta particular relación entre las concepciones teóricas y la práctica de aula, se ve atravesada por las tradiciones y las experiencias subjetivas de los docentes, que también inciden a la hora de encarar el acontecimiento didáctico, lo que genera ciertas tensiones. A partir de esta hipótesis se analizan discursos docentes acerca de concepciones teóricas de la didáctica de la literatura, experiencias subjetivas de profesores noveles y experimentados (distinguiendo entre estos dos grupos) y los enfoques y abordajes de textos literarios a la hora del acontecimiento didáctico en contexto (reflexionando a partir de lo planificado y lo «sucedido» en aula de Educación Media). Se arriba a algunas conclusiones, muy específicas y no generalizables, surgidas a partir de datos de un grupo de discusión en el marco de un trabajo de investigación en el Instituto de Profesores Artigas.

Palabras clave: Didáctica; Didáctico; Literatura.

¹ Consejo de Formación en Educación. Instituto de Profesores Artigas. clarorey@gmail.com

Didáctica y acontecimiento didáctico

Desde el punto de vista teórico iniciamos este trabajo caracterizando la didáctica a partir de la concepción que explicita Alicia de Camilloni (2001):

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su sentido empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento (p. 39).

Esta caracterización destaca cuestiones de origen, como disciplina relacionada con otras, que ha recorrido desde Comenio al día de hoy un largo camino para conquistar su espacio y objeto de estudio.

Camilloni la define como teoría vinculada a una acción, que califica como social, que va más allá de los procesos de enseñar y aprender, que involucran lo social y lo educativo.

En la misma línea considerando la didáctica en el campo de la acción social, Laura Basabe (2010) señala:

La enseñanza es una acción social, es decir, una acción orientada por la de otros, y se define en un juego de interacciones, retroacciones e inter retroacciones que tornan incierto buena parte de los resultados [...].

Se desarrolla dentro y entre diferentes niveles de fenómenos —individuales, colectivos, comunitarios— y cada uno de estos niveles existe en y a través de los demás, parte y todo emergen y se especifican mutuamente (p. 219).

Señalamos la ponderación de las relaciones sociales en el fenómeno que va más allá del intercambio de saberes o contenidos específicos, incorporando además la variable de los contextos en los que la acción se lleva a cabo.

En este análisis la autora incluye un aspecto de responsabilidad, de la ética de la didáctica que no queremos pasar por alto y merece destaque en el punto de partida de este trabajo:

Se suman problemas derivados del tipo de responsabilidad que asume sobre él (se refiere al objeto de la didáctica). Cuando el propósito de la didáctica es describir y explicar las prácticas de enseñanza, su problema es lograr buenas comprensiones [...]. Pero cuando la didáctica asume, además, una responsabilidad sobre la práctica educativa, el problema se agudiza, pues debe ocuparse de intervenir sobre la acción, y ello la coloca ante una tarea riesgosa, pues la acción es una decisión, pero también es una apuesta (Basabe, 2010).

Estas relaciones entre la teoría y la práctica, entre describir prácticas de enseñanza y realizar prácticas educativas como acción social en contexto, existe una definición ideológica que ya Edith Litwin (2001) había señalado:

Entendemos a la didáctica como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio- históricos en que se inscriben. Las teorizaciones que dan cuenta del campo nos remiten a señalar, qué entendemos por prácticas de enseñanza [...] Las prácticas de enseñanza presuponen una

identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones (pp. 94-95).

Esta concepción de la didáctica que enfatiza en las prácticas de enseñanza en contexto nos acerca a lo que Luis Behares llama lo didáctico, actualización práctica de una concepción teórica.

En efecto, Behares (2004) distingue:

Por un lado la Didáctica, como corpus deóntico, que incluye discursivamente proposiciones sobre *un ser* y un *deber ser* de la *praxis* de la enseñanza (-aprendizaje) con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones y por otro lo didáctico, fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y el aprender fuera o dentro de las instituciones acondicionadas para ese fin (p. 6).

Didáctica de la literatura

Explorando las relaciones entre la didáctica y la teoría literaria, en 2012² nos hacíamos una serie de preguntas que continuamos considerando de interés:

- ¿Qué lugar se le adjudica a la literatura en el currículum de enseñanza?
- ¿Cómo se determina el corpus de la *literatura a enseñar y a aprender*?
- ¿Cuál es el lugar de la lectura y la escritura a la hora de enseñar y aprender literatura?

El lugar que la literatura tiene en el currículum, su asociación con el desarrollo de habilidades lingüísticas, con la interpretación textual, y con la concepción de lo literario desde lo comunicativo o como hecho estético es determinante a la hora de pensar en una didáctica específica.

Así, durante mucho tiempo la didáctica de la literatura estuvo ocupada en definir objetivos y funcionalidades tales como promover la lectura y la comprensión textual, incentivar la producción y la imaginación, conocer los clásicos, etc. Se creía que saber lengua y literatura consistía en dominar la sintaxis y conocer las grandes obras de los escritores más encumbrados, donde lo canónico tenía gran peso.

Por otra parte, desde otra concepción, se la considera como expresión lingüística y estética, definiendo como objetivos de la educación literaria el desarrollo de diferentes competencias: comunicativas, lingüística y literaria.

Con respecto a la llamada competencia literaria, definida como la capacidad de comprender y producir estructuras poéticas, ya Teresa Colomer (2005) la había

² Véase Rodríguez Reyes (2012).

puesto en el centro de discusión destacando la necesidad de definir cuáles son esas competencias y de cómo enseñarlas.

La competencia literaria estaría relacionada con «convertirse en un buen lector», relacionar las lecturas con la propia experiencia de vida, comprender la funcionalidad de los recursos literarios, apreciar la belleza del lenguaje y la innovación lingüística que proponen los textos.

Esta concepción se relaciona con los modos de lectura, que Gustavo Bombini (2005, p. 79) define, a partir de una conferencia de Josefina Ludmer (2017): «Modos de leer que no son eternos ni universales, son históricos, son sociales, están ligados a grupos sociales, generacionales, sexuales, cada uno de estos grupos tendría diferentes modos de leer».

Retomando a Ludmer, el autor se cuestiona acerca de qué se lee, en qué sentido y desde dónde se lee caracterizando a los modos de lectura como modos culturales. Estos «lugares» son culturales en la medida que tienen que ver con las instituciones y aún fuera de ellas, las lecturas están atravesadas por un universo de significaciones que son sociales y propias de grupos culturales.

Aquí aparece, en el debate, el lugar de la literatura en el currículum y también en el imaginario social, esto es, según Bombini (2005):

... Pensar cómo se usa la literatura de una manera específica y en el interior del sistema de la enseñanza [...] en la categoría de usufructo que explica qué se espera de la literatura en la escuela, es decir que plus de beneficios para la ética, para la política, para la norma, para la gramática, tiene que dejar la literatura para realizar una buena transacción, digo, con la institución (p. 80).

Estas cuestiones, que involucran los modos de lecturas culturales e institucionalizados, que les dan un valor representativo a los textos canónicos, desde los programas oficiales de enseñanza, derivan en la selección no solo de textos, sino también de estrategias y abordajes de estos en las prácticas de aula, en el que llamaremos acontecimiento didáctico-literario.

Coincidimos con Delia Lerner (2001) cuando afirma:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información, para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones [...]. Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p. 26).

Solo con ánimo de incluirlo, sin tiempo para desarrollarlo, el tópico del corpus, de los clásicos, de la literatura juvenil, de la poesía popular como formas de acercamiento a lo literario en diferentes contextos y la ruptura con concepciones muy arraigadas en las tradiciones académicas, así como la secuenciación didáctica

y las prácticas de lectura y escritura como talleres literarios, merecen reflexión, exploración y desarrollo desde el punto de vista de la investigación.

Acontecimiento didáctico-literario

Retomando la distinción entre la didáctica y lo didáctico (Behares, 2004), ya mencionada en este trabajo, nos situamos en el fenómeno actualizado en los contextos, en las aulas formales o en la educación no formal, en las que se juegan una serie de fenómenos de interacción e interrelación humana, en este caso en torno a los textos catalogados como literarios.

No es tema de esta comunicación definir o distinguir los rasgos específicos que hacen que un texto sea literario o no, tampoco es momento de discurrir qué es la literatura, aunque, estas concepciones tanto de la sociedad como de los educadores literarios y de las instituciones inciden en el acontecimiento didáctico literario *in situ*.

El acontecimiento didáctico literario se planifica a partir de unos contenidos, que son los textos literarios, y la toma de decisiones pasa por la elección de los enfoques y abordajes de estos textos.

Enfoques y abordajes son decisiones que involucran concepciones y representaciones acerca de formas de acercamiento al texto.

Coincidimos con Bombini (2005), quien refiriéndose a las diferentes funciones sociales de los periodistas, los críticos y los profesores ante los modos de lectura y las validaciones literarias afirma:

El profesor, que es el sujeto que más nos interesa, también es un crítico, es decir, en el modo de construir un programa, en los textos que se incluyen, en los textos que se excluyen, en las didácticas que se proponen, en las estrategias para leer los textos en el interior de una clase, también estamos detectando un modo de leer, un modo de pensar qué es la literatura (p. 80).

Nosotros agregaríamos que todas estas decisiones que se tienen en cuenta a la hora de planificar el acontecimiento didáctico literario se relacionan con la formación académica que reciben los docentes, pero también con las huellas de su propia experiencia como estudiantes.

Creemos que existen una serie de concepciones acerca de qué es literatura, cómo se enseña literatura, cómo se aprende literatura, para qué sirve la literatura, qué es ser un escritor, cuál es la función del escritor en sociedad, cuál es el lugar de la literatura en la formación ciudadana, que se ha ido forjando en la subjetividad docente. Aquí intervienen no solo elementos de la formación académica, sino que inciden matrices culturales, vivencias subjetivas acontecidas en las aulas, algo así como tradiciones generadoras de concepciones que impregnan las decisiones de los profesores a la hora de llevar adelante el acontecimiento didáctico.

Precisamente esta ha sido la hipótesis que guio la investigación que modestamente llevamos adelante en el Instituto de Profesores Artigas (IPA).

La influencia de estas concepciones incide en las prácticas de aula más allá de la selección de enfoques y abordajes de los textos, influyen en las decisiones acerca de las dinámicas de clase y en la comunicación didáctica. Al respecto mencionamos dos ejemplos de interés, como pueden ser las estrategias propuestas por Mireia Manresa y Lara Reyes sobre el trabajo en el aula con el libro álbum en primaria, que genera sinergia entre la imagen y el texto escrito, y las experiencias de Mónica Bibbó en talleres de lectura y escritura, en este caso en formación docente y en clase de Teoría y Crítica literaria, que promueven horizontalidad creativa y de empoderamiento en el aula.

Evidentemente detrás de estas dos formas o planteamientos de la práctica, la manera en que se propone el acontecimiento didáctico para que se actualice en el aula, responden a concepciones y a representaciones acerca de lo didáctico y lo literario.

Precisamente, nos hemos preguntado acerca de esta incidencia en profesores de literatura egresados del IPA.

Discursos sobre concepciones y prácticas. Una punta de un *iceberg* para investigar

A partir de nuestra hipótesis decidimos convocar a un grupo de discusión para poner en palabras las vivencias subjetivas de los docentes en torno a estos temas.

Consideramos al grupo de discusión como un método de investigación cualitativa que destaca por la interacción entre los integrantes y la reflexión sobre el tópico que se propone, además de gran riqueza para la metacognición docente.

Se convocó a doce docentes egresado del IPA: cinco noveles (se incluyeron dos practicantes del último año de formación docente y siete experientes (más de diez años de ejercicio de la docencia).

Se llevaron adelante tres encuentros de unos ochenta minutos.

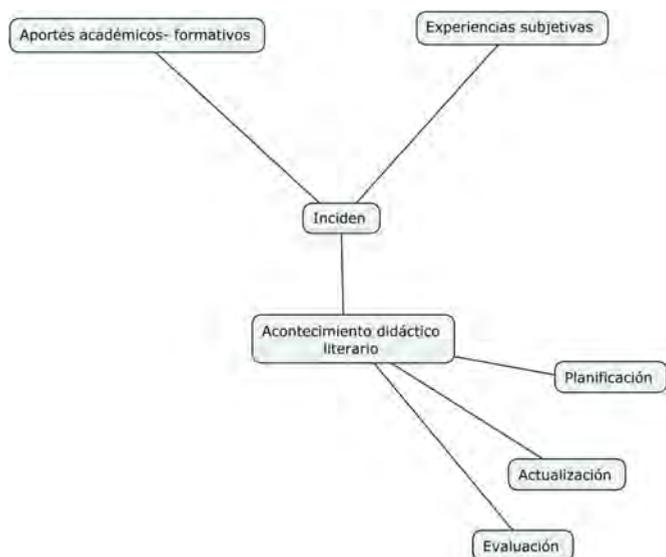
Se trabajó a partir de una guía de preguntas que incluía los siguientes tópicos:

- Criterios de elección de autores y texto según nivel (¿Qué es para mí la literatura? ¿Qué textos representan lo literario?)
- Decisiones a la hora de planificar abordajes de los textos (¿Qué criterio tengo para decidir cómo trabajar desde los textos? ¿De dónde provienen los modelos de análisis? ¿De mi formación como docente, de mi experiencia como estudiante o de ambas?)
- Estrategias de trabajo en el aula (¿Cómo se enseña literatura?)
- Evaluación de estudiantes (¿Cómo se aprende literatura?)
- Evaluación entre lo *planificado* y lo *acontecido* (Relación entre las concepciones y la realidad contextual)

- Metacognición docente (¿Qué me dejan estas experiencias como profesional?)

El análisis de los discursos y las interacciones se realizaron buscando categorías conceptuales. Se triangularon datos. Se comparó a los experientes y a los noveles buscando coincidencias y diferencias.

Se trabajó a partir del siguiente esquema:



Con respecto a las concepciones teóricas y representaciones subjetivas sobre lo que es literatura y texto literario se encontró una categoría ligada a la teoría literaria, con fuerte presencia de lo académico, que destacamos en este testimonio «La literatura es arte y como tal busca deleitar y subvertir el lenguaje». Categoría conceptual que encuentra sus dificultades a la hora de decidir el abordaje y las estrategias para el acontecimiento didáctico literario.

En esta línea las estrategias fueron tradicionales, desde el texto con preguntas conducentes con el objetivo de analizar la denominada subversión del lenguaje».

La vivencia y la evaluación pasaron por el reconocimiento de recursos literarios y comentario del texto.

En esta categoría, se ubicaron el setenta por ciento de los noveles, quienes se entiende que están bajo la influencia de la ponderación contenidista y reguladora de la institución formadora.

Los docentes que se ubicaron a partir de esta concepción manifiestan seleccionar los textos siguiendo el programa en forma canónica y reciben un fuerte estímulo de sus vivencias subjetivas: «Yo recuerdo cómo me enamoré de la literatura, aquellos análisis de textos en clase, yo participaba mucho y después los escritos que me iba muy bien».

Este testimonio nos revela la importancia de la huella subjetiva en el accionar, es decir a la hora de tomar decisiones sobre la clase, aparece la sombra de aquel docente admirado y querido y la literatura como un refugio juvenil. (Muchas veces estos docentes manifiestan haber hecho su práctica docente con ese profesor admirado cuando eran estudiantes de Secundaria.)

Hemos relevado otra categoría, que concibe a la literatura como «Obras representativas de un momento cultural y social que tienen como objeto emocionar y revivir las grandes pasiones humanas».

En esta afirmación se destaca el componente artístico y la conexión con el contexto de producción dando también relevancia al receptor.

Aquí sobrevuela el lugar de la literatura en el currículum, hay un componente educativo en lo literario.

A la hora de planificar y seleccionar estrategias, los profesores manifestaron tener en cuenta los mensajes de las obras y que «los textos sean pretextos para analizar la realidad y la actualidad»

Estos docentes, un sesenta por ciento de los experientes, manifestaron utilizar estrategias de trabajo en talleres, investigación documental, películas, etcétera.

Estos docentes afirman evaluar mayormente actitudes y participación en el aula sobre los desempeños de escritura.

Desde el punto de vista subjetivo, en general, «No quiero y no puedo dar clase como era cuando yo iba, un monólogo del profesor, en el escrito había que poner lo que él decía». (Muy interesante cómo operan desde el punto de vista subjetivo las vivencias de los años de estudiantes de Secundaria en la subjetividad profesional docente.)

Acerca de la evaluación de estudiantes, todos los participantes del grupo de discusión manifestaron ponderar el trabajo de los escritos en relación con la oralidad u otra modalidad de participación.

El escrito mensual y la corrección del escrito siguen siendo instancias jerarquizadas por la normativa y por la tradición, aunque los docentes tanto experientes como noveles afirmen que diseñan actividades y estrategias de evaluación innovadoras o contextualizadas, muchas veces a partir de la necesidad de atender la diversidad en el aula: «El escrito del mes tiene más peso en la nota porque es la evidencia de lo que se entendió, yo la corrección la hago a partir de una rúbrica donde explico que se espera de cada punto».

Esta afirmación es de gran interés, en la medida que destaca la importancia curricular de la instancia, una tradición evaluativa sumativa, que en palabras parece no pesar, aunque a la hora de calificar pesa.

Es que, precisamente, son los noveles los que introducen el tema de la evaluación y calificación como problema: «A mí se me presenta un lío cuando “corrijo el escrito”, me cuesta “ponerle la nota” aunque haya una rúbrica, porque sé que esa nota pesa más y es la que va al carné, está destacada en la libreta».

El acontecimiento didáctico literario, la práctica áulica que se actualiza entre lo planificado, lo vivido y la reflexión, es referido por ambos grupos (experientes y noveles) con diferentes acentos: «Mi planificación sigue las pautas de la Inspección, yo conduzco la clase y después pienso cómo podría mejorar la participación de los muchachos» (novel); «Yo planifico, pero escucho mucho lo que pasa en clase, no me pasa lo mismo en todos los grupos aunque planifiqué igual, si tengo que cambiar el foco de la clase, lo hago... Aprendo mucho de los alumnos» (experiente).

Por supuesto que estos testimonios no representan a la totalidad de las posturas de cada grupo, pero consideramos que representan dos posturas que tensionan al acontecimiento y que sin duda están atravesadas por la tensión entre el ser y el deber ser, es que entre la didáctica y el acontecimiento didáctico se cuelan las concepciones teóricas y las representaciones subjetivas de los docentes.

A modo de cierre y apertura

Consideramos de interés incluir la operacionalización de las variables correspondientes al acontecimiento didáctico literario a partir de una selección de testimonios relevantes aquí comentados.

	Aportes académicos- formativos	Experiencias subjetivas
Planificación	Desde el texto Texto-Pretexto Recursos literarios	Cuando yo era estudiante análisis «que enamora» Participación
Actualización	Sigo indicaciones de Inspección Escucho lo que pasa	«No quiero y no puedo dar clase como cuando era alumna»
Evaluación (del estudiante del profesor)	Análisis-Comentario Ponderación de la escritura Rúbricas «Corregir»	«Lío de poner la nota» «Aprendo de los alumnos» «Cómo mejorar la participación»

Al tratarse de un trabajo basado en un grupo de discusión lo consideramos como una exploración acerca del tema que creemos tiene gran potencialidad para futuras investigaciones, en especial las diferencias y coincidencias entre noveles y experientes, la función de la metacognición docente, los efectos de la práctica sostenida, la incidencia de los contextos y los aprendizajes profesionales, creemos que son tópicos de interés para continuar investigando.

Esta exploración, de alguna forma, visibiliza las relaciones y tensiones entre la formación académica y las huellas de subjetividad y nos invita a echar luz sobre los procesos de subjetivación profesional docente.

Bibliografía

- Basabe, L. (2010). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (pp. 201-229). Buenos Aires: Paidós.
- Behares, L. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En L. E. Behares (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Bibbó, M. (2003). La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes. *Lulú Coquette*, 2(2), 105-111.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- De Camilloni, A. (2001). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (2001). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Ludmer, J. (2017). De la crítica literaria al activismo cultural. *Revista de Estudios Literarios Latinoamericanos*, (4), 52-73. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/228484188.pdf>.
- Manresa, M., Reyes, L. (2014). El álbum y el hábito lector. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, (108), 72-81.
- Rodríguez Reyes, C. (2012). El lugar de la teoría literaria en la didáctica de la literatura. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (5), 1-10. Recuperado de <http://revista-alabe.com/index/alabe/article/view/73>.

El tiempo histórico entre la enseñanza de la historia y el tiempo de formación

LIZZIE KEIM¹

Resumen

El presente trabajo pretende compartir algunos de los resultados de una investigación sobre la didáctica de la historia en el ámbito de la formación docente, a partir de un curso de Didáctica Práctica en el Instituto de Profesores Artigas. En ella se partió del campo de la investigación didáctica, haciéndolo desde una perspectiva de involucramiento que concierne al terreno de las prácticas de la enseñanza. Se intentaron abordar las concepciones de tiempo histórico de algunos estudiantes de formación docente de profesorado de Historia, entendiendo el tiempo histórico como un sistema de referencia en relación con el cual se describen, explican y comprenden los hechos humanos.

A modo de síntesis se exponen algunas categorías conceptuales producto de la investigación, con ellas se apuntó a generar fertilidad teórica para describir e interpretar los casos investigados, aspirando a ser transferibles para la comprensión de otras prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Concepciones de tiempo histórico; Tiempo de formación; Análisis de las prácticas.

Introducción

El presente trabajo pretende sintetizar los resultados de la investigación llevada adelante en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria (Comisión Mixta ANEP-Udelar-UTEC) que dio lugar a la tesis «El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores».² En ella se investigaron las concepciones de tiempo histórico movilizadas en la enseñanza, por parte de algunos estudiantes de formación docente de profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA), cursantes de Didáctica/Práctica I.

El texto se ha organizado a través de cuatro apartados, en el primero, se expone brevemente la importancia del tiempo histórico para la enseñanza de la historia y su incidencia en el *tiempo de formación* (Blanchard-Laville, 2000). En el

1 Instituto de Profesores Artigas. keimlizzie@gmail.com

2 Disponible en <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/02/tesis-L-Keim.pdf>.

segundo, se sintetizan las particularidades metodológicas de esta investigación, enfatizando en el rol del investigador, mientras que, en el tercer apartado, se comparten algunas de las categorías conceptuales generadas. Finalmente, y a modo de conclusión, se abordan algunas cuestiones que se consideran fértiles para futuras investigaciones.

Acerca de la relación entre tiempo histórico, enseñanza de la historia y tiempo de formación

La investigación tuvo la intención de insertarse en el campo de la investigación didáctica, con la particularidad de hacerlo desde una perspectiva de involucramiento que pertenece al terreno de las prácticas de la enseñanza. Se abordaron las concepciones de tiempo histórico presentadas por algunos estudiantes de formación docente de profesorado, considerando al tiempo histórico como un *concepto de conceptos*³ que para la enseñanza de la historia constituye un sistema de referencia.

El tiempo histórico refiere a una construcción cultural y en ese sentido resulta ineludible a la historia y su enseñanza; en relación con él, quienes enseñan la disciplina explican y comprenden los hechos humanos. Su importancia puede ser considerada análoga a su complejidad; las fuentes del pasado pueden llegar a informar de los hechos, de los pensamientos e incluso de sus resultados, pero no hablan de forma inmediata acerca del tiempo.

Desde el lugar de profesor de historia procuramos enseñar acciones de los hombres *en el tiempo*, de compartir experiencias humanas en el devenir. Tenemos presente que es posible identificar diversas dimensiones del tiempo; así se reconoce un tiempo cotidiano, experimentado por los sujetos, asimismo podemos identificar un tiempo cronológico, mientras que por otra parte distinguimos también un tiempo como categoría relacional y pública, que puede ser calculado física y astronómicamente. Para el filósofo Paul Ricoeur (1991) transcurrimos nuestra experiencia vital acompañados por el horizonte de la muerte, tratando de asumir la condición efímera de la existencia, movilizándolo nuestro pensamiento, generando marcas de nuestro pasaje por la vida. Se trata de una necesidad que promueve la creación de enlaces simbólicos, que representan la *experiencia cultural en el tiempo* (Ricoeur, 1991). Precisamente, siguiendo al autor señalamos en la tesis que «el tiempo histórico alcanza una especie de doble valor: el de los acontecimientos ocurridos y el tiempo de las narraciones que los relatan» (Keim, 2020, p. 30). En la

3 «Las tipologías de los conceptos temporales son diversas, algunos conceptos son conocimientos específicos (cronología, década, periodización, ...), otras son instrumentos conceptuales que sirven para acceder a otros conocimientos históricos (revolución, ciclo, decadencia, ...). El aprendizaje de la historia requiere de una construcción progresiva de estructuras conceptuales temporales cada vez más complejas» (Santisteban, 2017, p. 89).

investigación nos sustentamos en esta noción, a partir de ella concebimos que el historiador en el desarrollo de su oficio, le da entidad al tiempo histórico desde su relato. El relato toma el lugar del *inaccesible* pasado. Los hechos narrados, serían entonces una especie de artefacto lingüístico, de organización de sentido que permitiría comprender al *otro*, al sujeto del pasado (De Certeau, 1999).

Otro aspecto sustancial que respaldó la investigación fue la estructuración de los vínculos entre pasado, presente y futuro, desde la relación establecida entre «horizonte de expectativa y espacio de experiencia» (Koselleck, 1993). El *espacio de experiencia* representa el legado fruto de la tradición que llega al presente histórico, mientras que el *horizonte de expectativa* sería el desarrollo de proyectos que vinculan el futuro con el presente. Así para quienes investigan y para quienes enseñan historia, en cada tiempo histórico presente, pasado y futuro se remitirán el uno al otro. El presente demanda al pasado para concretarse, pues este ya ha sido, pero el pasado también requiere del presente porque «la explicación que de este da aquel es el resultado, de los problemas y de las cuestiones que el hombre tiene sobre su propio tiempo y particularmente sobre el futuro» (Keim, 2020, p. 31). Esta relación dialéctica otorgaría sentido a la temporalidad.

Ahora bien, cabe entonces la pregunta, cuál es la relación entre este tiempo histórico, la enseñanza de la historia y el tiempo de formación que formulamos, a continuación, se intentará fundamentarla.

Desde el rol de docente de Didáctica, se *acompaña* a los practicantes⁴ en la elaboración de sus proyectos/guiones de clase. Se trata de textos que producen una *representación anticipatoria* (Zavala, 2010) de un acontecimiento futuro que se imagina como posible y deseable: su clase. El practicante acciona una actividad intelectual discursiva disponiendo de sus saberes, intenta responder qué, por qué, para qué y cómo enseñar historia. Precisamente desde el acompañamiento en la construcción de proyectos y guiones se apreciaron algunas dificultades en relación con la enseñanza de la disciplina y su vínculo con el tiempo histórico. Se identificaron inconsistencias entre las intenciones proyectadas y las acciones de enseñanza anticipadas en los guiones.

Se expone la intención de enseñar los cambios y las permanencias evidenciados en la transición de la Edad Media a la Época Moderna diseñándose una secuencia de contenidos donde se registran los cambios, pero se suprimen las permanencias [...] se expresa que se pondrá énfasis en los procesos históricos del siglo XX en relación con la II Guerra Mundial y seguidamente se ordenan acontecimientos bélicos relegando las explicaciones de larga duración (Keim, 2020, p. 20).

4 Empleamos el término *practicantes* para referir a los estudiantes en el trayecto de formación docente en su camino por la práctica de aula.

Lo enseñado parecía perder la complejidad de lo proyectado, la pluralidad de los tiempos. Estas inconsistencias dieron lugar a las preguntas iniciales de la investigación.⁵

Se indagaron las concepciones de tiempo histórico en el *tiempo de formación* (Blanchard-Laville, 2000) cuando el sujeto se forma, a partir de las *mediaciones* (Ferry, 1990) ofrecidas por quienes le acompañan. El pasaje por el *tiempo de formación* es complejo, implica afrontar un territorio de indeterminación, donde el sujeto es estudiante al tiempo que abandona esta posición aspirando a ser profesor. «Se desarrolla un intrincado juego temporal, entre las representaciones que vienen del pasado (el estudiante que fue, la Historia que le enseñaron, etc.) y las acciones del presente (el estudiante/profesor que es, la Historia que enseña, etc.). Entre las imágenes del pasado (el profesor que lo sedujo, los relatos que lo obsesionaron, etc.) y anticipaciones del futuro (el docente que anhela ser, la enseñanza con la que cautivará a sus alumnos, etc.) y entre las significaciones del presente y las proyecciones de futuro» (Keim, 2020, p. 62). En este tiempo el estudiante tal vez apele a su *fondo de saber* (Davini, 1995), a sus esquemas del pasado, impregnando las proyecciones desde una experiencia concreta hasta los imaginarios.

El practicante desde sus concepciones proyecta la enseñanza de la disciplina, en virtud de ello conocerlas desde la investigación, implicó aproximarse a la forma en que se entienden aspectos fundamentales de la enseñanza tales como la interpretación, la explicación y la comprensión histórica, las nociones de cambio y continuidad y fundamentalmente las concepciones de tiempo histórico.

Particularidades metodológicas de la investigación

En el presente apartado presentamos algunas de las particularidades metodológicas de la investigación, focalizándonos en el rol de quien investigó.

El diseño se sustentó en el modo de «generación conceptual» (Sirvent y Rigal, 2017), abordando los vínculos entre lo singular, lo intersubjetivo y lo contextualizado de las prácticas de enseñanza que conformaron el objeto de estudio. Se buscó penetrar en el significado que los practicantes atribuían al tiempo histórico a través de inferencias analíticas del corpus (textos de archivo, proyectos y guiones elaborados para las clases de práctica y luego entrevistas semiestructuradas).⁶

5 En este contexto surgieron preguntas: los practicantes ¿tenían presente el tiempo histórico al pensar sus clases?, ¿qué concepciones tenían?, desde ellas ¿cómo organizaban la enseñanza de la historia?, ¿qué fuentes empleaban para estudiar los temas que enseñarían?, entre otras.

6 «Estas entrevistas se concretaron «en el marco de una dilación temporal respecto de la cursada. [...] un año después y se sustenta en: los conceptos considerados sustanciales por los practicantes para la enseñanza de la disciplina, y particularmente sus concepciones de tiempo histórico [...] las estrategias movilizadas en proyectos/guiones y el rastreo de las fuentes que respaldan su enseñanza. Al incluirlas como herramienta de análisis la intención ha sido obtener la palabra de los practicantes en otro contexto —por fuera de la relación “asimétrica”— y con otras experiencias

Precisamente, el objeto fueron las concepciones de tiempo histórico movilizadas por algunos de los estudiantes cursantes de Didáctica I.

Se optó por el *estudio de casos*, efectuándose el análisis del corpus con procedimientos de construcción de categorías, apuntando a la comprensión del hecho investigado, en términos de los significados atribuidos por los actores. Se procuró enlazar teoría y empiria mediante el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Desde los proyectos/guiones y las entrevistas se introdujeron comentarios, asumiendo una lectura «activa», buscando patrones, construyendo notas teóricas; desde la empiria se retornó al marco teórico en un proceso espiralado, donde la comparación constante habilitó la construcción de algunas conceptualizaciones.

Un aspecto singular respecto a los antecedentes consultados fue el rol del investigador. Esta investigación estuvo atravesada por la intersubjetividad, por la manera en que los estudiantes, pensaron los temas, en un curso en el que la investigadora fue la docente de Didáctica. Ello implicó que la subjetividad del investigador estuviera presente en el proceso, empero «no se consideró que fuera un fallo que había que eliminar, sino más bien un elemento de la comprensión» (Stake, 1995), aunque por momentos, generó ciertos «límites» para el análisis, para lo que era necesario despojarse de preconcepciones, prejuicios, afectos. Precisamente se transitó «por este camino intentando mostrar la viabilidad de este enfoque, con la intención de alentar a otros colegas a recorrer «sus» caminos, en el terreno de las investigaciones de los profesores» (Keim, 2020, p. 5).

Análisis y generación conceptual: *enseñanza de la historia y tiempos*

Tras haber explicitado las opciones metodológicas, en este apartado se expondrán de manera sintética algunos de los conceptos generados en la investigación. Estas categorías apuntaron a la generación de fertilidad teórica desde la interpretación de los casos seleccionados, aspirando a su transferencia para la comprensión de otros casos.

Los conceptos se denominaron *desfragmentación inconexa*, *tiempo presente/pasado relegado*, *tiempo invisibilizado*, *relación ineludible: pasado/presente*, *sedentarizando el cambio* y «cortar el tiempo en rebanadas». A continuación, se iniciará una aproximación a algunos de ellos, mostrando cómo la enseñanza de la historia, en el tiempo de formación, puede pensarse desde distintas concepciones del tiempo histórico.

Para algunos practicantes, proyectar la clase representó organizar los hechos históricos en un eje cronológico, secuenciando los acontecimientos a través de una sucesión desconectada de datos acumulados desde el pasado hacia el

a cuesta. Se la considera como una segunda lectura en relación con las concepciones de tiempo histórico mostradas en los proyectos/guiones» (Keim, 2020, p. 45).

presente. Pusieron en juego una *desfragmentación inconexa*⁷ del tiempo. En estos casos los proyectos evidenciaron la necesidad de ir al origen de los procesos históricos, así por ejemplo en uno de los casos se comprimió en un breve cuadro sintético el proceso histórico de conformación territorial de nuestro país, desde los descubrimientos tempranos en 1502 hasta 1973.⁸ Se entendió que el practicante pensó la enseñanza asimilando el tiempo histórico con lo cronológico, por ello en su esquema se sucedieron uno tras otro años y personajes, con el protagonismo de algunos y la invisibilización de otros. Se omitieron procesos complejos como los intereses imperiales y las disputas de las coronas portuguesa y española en el marco del capitalismo comercial, entre otros factores. En este caso observamos que el abordaje informativo⁹ del tema dio cuenta de una acumulación desconectada de «fragmentos» del pasado: «El instrumento de medida [...] adquiere desde la enseñanza una dimensión central, pasa a configurar un instrumento social de referencia, que permite a estos practicantes explicar las acciones individuales y colectivas de los hombres en el tiempo» (Keim, 2020, p. 68).

En otros casos investigados al proyectar la enseñanza, el tiempo histórico fue concebido como un *eterno presente* relegando el pasado. Estos estudiantes en formación no mostraron referencias temporales concretas, sin embargo, al enunciar sus intenciones se centraron en el presente. Se observó un continuismo teleológico entre pasado y presente, que eliminó rupturas, cambios posibles a través de los tiempos. Así en uno de los casos se propuso enseñar la aculturación del mundo colonizado a través de la Expansión Europea a fines del siglo XIX, «eludiendo» la pujanza de los sectores burgueses y sus intereses en el marco del capitalismo, así como la complejidad de las situaciones sociales en los territorios coloniales (conflictos tribales), entre otros. En esta conceptualización la debilidad devino del peso casi exclusivo de contenidos «actuales», viendo solo *un pasado*: el que llega a un presente particular, excluyendo otros. Se transitó por el tiempo «sin escalas», haciendo que los procesos históricos perdieran espesor y complejidad.

La conceptualización *sedentarizando el cambio* se nominó a partir de un código en vivo, se empleó el título que la practicante dio a su proyecto/guion de clase sobre el tema Revolución Neolítica. Pretendió enseñarlo mostrando que el cambio puede ser al mismo tiempo generador de permanencias, es decir que cambios y

7 En la nominación del concepto se apeló a un deslizamiento semántico del término desfragmentación, que se emplea en el campo de la informática para referirse al proceso que reagrupa los archivos que se encuentran dispersos en el disco duro para optimizar el tiempo de acceso.

8 En los anexos de la tesis se encuentran disponibles los proyectos/guiones de los casos investigados.

9 Véase la noción de *abordaje* planteada por Ana Zavala (2012) en el encuadre teórico de la investigación la noción. Para la investigación se tuvo en cuenta que los practicantes como estudiantes/ lectores accedieron a los textos para transformarlos en el discurso de enseñanza. Zavala identifica tres tipos de abordajes: informativo (relación con el texto en la que el lector demanda información), operativo (ocupándose de los aspectos lógicos del saber), y estratégico (resolución de un problema).

permanencias componen el devenir.¹⁰ Procuró enseñar la disciplina atendiendo a la tensión entre estructuras de repetición e innovación (Koselleck, 2006), que hacen viable el cambio histórico. La sucesión de los hechos históricos enseñados en este y otros casos investigados en la categoría, se graduaron en capas, en «estratos» (Koselleck, 2001), que contenían solapamientos temporales de aspectos que permanecían mientras otros simultáneamente cambiaban.

La concepción *cortar el tiempo en rebanadas* recuperó el título de la obra del historiador Jacques Le Goff (2016). En los casos investigados dentro de esta categoría conceptual se proyectó la enseñanza apelando a la noción de transición; así, por ejemplo, quien pretendió enseñar la situación económica del Uruguay en la primera mitad del siglo XX lo anticipó articulando las etapas de la modernización con el modelo de industrialización sustitutiva. Este practicante enlazó unidades temáticas siguiendo la periodización propuesta por Benjamín Nahum en su *Manual de Historia del Uruguay* (1996). Se analizó en estos casos, la intención de enseñar un tema histórico asociándolo a una periodización, que se conecta a su vez con una continuidad temporal —ordenamiento lógico— que permite comprender el pasado. Los historiadores construyen la «duración» e incluso la «escala» (macro o micro) que consideran apropiadas para su interpretación, análogamente estos practicantes seleccionaron contenidos que consideraron pertinentes enseñar e hicieron lo propio con las duraciones y escalas, mostraron que «periodizar no es solo organizar hechos o acontecimientos cronológicos, más bien implica reconocer los ritmos del cambio/continuidad, establecer las diversas conexiones entre los movimientos temporales y relacionar los múltiples operadores que componen la temporalidad humana» (Cartes, 2020, p. 9).

En síntesis, la investigación procuró mostrar que enseñar historia es enseñar tiempos plurales, que articulan conceptos de cambio-continuidad, simultaneidad, transición, periodización, entre otros. Pensar la enseñanza de la disciplina, en el *tiempo de formación*, desde un curso de Didáctica en el IPA conlleva distintas opciones, siendo necesario reflexionar sobre la responsabilidad de los docentes de formación atendiendo a la doble raíz epistemológica de la didáctica (Zavala, 2006), apoyándose en una epistemología de la práctica y una epistemología de la historia que interactúan solidariamente.

En el tiempo... asuntos pendientes

Desde este apartado final parece oportuna la pregunta, ¿qué asuntos quedaron por el camino en esta investigación y pueden ser considerados objeto de estudio a futuro? Se entiende que este primer paso buscó inferir las concepciones de tiempo

¹⁰ En la revolución neolítica el cambio fue la sedentarización y a su vez esta generó el cambio, son dos conceptos contrapuestos si se los analiza fuera de contexto, pero sumamente relacionados aquí (Practicante. Proyecto/guion 17/5/2017).

histórico movilizadas en la enseñanza de la historia por algunos estudiantes, pero quedaron pendientes aspectos tales como la complejidad de su génesis y la incidencia que tienen en ellas los procesos formativos. Asimismo, entendemos que desde las instituciones de formación docente sería necesario seguir profundizando las acciones para acompañar la problematización del tiempo histórico.

En principio la temática parece fértil. Por otra parte, la investigación ha sido una experiencia significativa para quien investigó, en tanto desde ella fue posible comprender «lo frágil que es tu conocimiento [...]. Entonces no solo sos más humilde, sino que le das a entender al otro que el conocimiento que le estás transmitiendo se reestructura permanentemente», como expresó el historiador José Pedro Barrán (2010, p. 167).

Bibliografía

- Aravena, P. (2014). François Hartog: la historia en un tiempo catastrófico. *Cuadernos de Historia*, (41), 227-234.
- Barbier, J. M. (1991). *Elaboración de proyectos de acción y planificación*. París: PUF.
- Barrán J. P. (2010). *Epílogos y legados*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Blanchard-Laville, C. (2000). Le temps de formation. Blanchard Laville et S. Nadot (eds) *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 167-184). París: PUF.
- Boutinet, J. P. (1989). Historia y proyecto. En G. Pineau y G. Jobert, *Histoires de vie* (pp. 157-172). París: L'Harmattan. Acte du colloque «Les histoires de vie en formation». Université de Tours.
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6). Recuperado de <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (1982). [Entrevista] *Históricas. Boletín de Información. Instituto de Investigaciones Históricas*, (10), 25-26, 39-51. Recuperado de <https://historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/boletin/pdf/boletino10.pdf>.
- De Certeau, M. (1999). *La escritura de la Historia*. Madrid: Ediciones UIA.
- Dosse, F. (2015). Michel de Certeau y el archivo. *La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, (17), 107-123. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283489589_Traduccion_de_Francois_Dosse_Michel_de_Certeau_y_el_archivo_Michel_de_Certeau_and_the_archive.
- Fernández Sebastián, J., y Fuentes, J. (2006a). Historia conceptual, memoria e identidad. Entrevista a Reinhart Koselleck (I). *Revista de Libros*, (111), 19-22.
- Fernández Sebastián, J., y Fuentes, J. (2006b). Historia conceptual, memoria e identidad. Entrevista a Reinhart Koselleck (II). *Revista de Libros*, (112), 6-5.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México: Paidós.
- Gaddis, J. L. (2004). *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado*. Barcelona: Anagrama.
- García, N., y Jara, M. (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia*, (16), 60-77.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.

- Keim, L. (2020). *El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores* (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/02/tesis-L-Keim.pdf>.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2006). Estructuras de repetición en el lenguaje y en la historia. *Revista de Estudios Políticos*, (134), 17-34.
- Le Goff, J. (2016). ¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas? Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Nahum, B. (1996). *Manual de Historia del Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Maestro, P. (1993). Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (25), 91-111. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/94682001/Maestro-Pilar-Didactica-de-la-historiahistoriografia-y-ensenanza>.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Reflexões Sobre Espaço-Tempo. Coleção Textos de Graduação*, 3, 35-53. Recuperado de <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspto1pdf02.pdf>.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. Jara (Coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Neuquén: EDUCO.
- Plá, S. (2009). El presente como tiempo de la didáctica de la historia. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf.
- Ricoeur, P. (1991). El tiempo relatado. *El correo de la Unesco*, XLIV(4), 11-15.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00087.pdf>.
- Sirvent, M., y Rigal, L. (2017). *Metodología de la investigación social y educativa* (Manuscrito inédito proporcionado en Taller de Tesis Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República, Montevideo).
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Zavala, A. (2006). Caminar sobre los dos pies. Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Praxis Educativa*, 1(2), 87-106.
- Zavala, A. (2010). Entre dichos y hechos. A modo de introducción. En Biblioteca Nacional de Uruguay (BNU), *Del dicho al hecho*. Montevideo: BNU.
- Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, (16), 75-98.
- Zavala, A. (2014) Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados*, (18), 11-40.

La didáctica en una encrucijada. Inspirado en la obra de José Luis Rebellato

MARIELA RIVAS¹

Resumen

Cuando nos enfrentamos a la instancia de clase como docentes, se activan los saberes tanto didácticos como pedagógicos. En diferentes instancias parecen no alcanzar, es ahí que entramos en una encrucijada entre lo que tenemos, lo que nos falta junto a esas situaciones nuevas que se apersonan. Se mantiene alcanzar el objetivo de lograr que los estudiantes, al final de su pasaje por el proceso de aprendizaje, cuenten con el manejo de distintas habilidades y de conocimientos que les permitan una posición crítica, autónoma y reflexiva frente a distintos ámbitos de su vida. Resignificar la idea de que la equidad no es sinónimo de igualdad, que la libertad individual se da a partir de los saberes, y que con lo único que se puede tener una opinión disidente que permita la discusión y así alcanzar acuerdos, tendrá que ver con el acceso a la educación. Será necesario visualizar y redefinir los roles de estudiante y de docente y en particular el estudiante de formación docente, conceptualizar lo dinámico como constitutivo del aula junto a estudiantes de este siglo. En la misma dirección los autores J. L. Rebellato (1946-1999) y P. Freire (1921-1997) han sabido dar cuenta en sus obras de distintos aspectos de su momento históricos. En esta oportunidad se pretende encontrar algunos de esos puntos en común entre los autores y la situación actual que se presenta a nivel global y con particularidades a nivel país. Entrelazando estos saberes previos se buscará en esta oportunidad, dar una mirada actual de la situación de la Didáctica con visión a futuro.

Palabras clave: Didáctica; Pedagogía; Rol docente y de estudiante; Nuevas aulas.

¹ Profesora de Filosofía, maestra de Educación Primaria, maestranda de la Maestría en Ciencias Humanas, en el Perfil de Filosofía Contemporánea en el Área de Filosofía Práctica. Maestría en Educación, Innovación y Tecnologías, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. marielarivas2012@gmail.com

Las didácticas que se desarrollan en las aulas en este comienzo de siglo, así como la forma en que están divididos cada uno de los temas a tratar en educación, los contenidos, los grados en los que se encuentra estructurado; parece pedir a gritos contar con cambios. Hoy se han visto afectadas de manera significativa desde la situación sanitaria que afecta desde lo global hasta lo local.

Cuando nos enfrentamos a la instancia de clase como docentes, se activan todos los saberes tanto didácticos como pedagógicos que se han adquirido en el proceso de aprendizaje al momento de estudiantes de la carrera docente. Al ingresar al aula se evidencian esos saberes y también quedan a la vista cada una de las debilidades y las fortalezas que se han forjado en esa etapa. La estructura dentro de la que se aprende y para la que se piensa mantiene regularidades que dan solidez a esos saberes. En este último tiempo han sufrido algunos sacudones estos pilares, nos han mostrado que las certezas no se mantienen frente a algunos contextos, que las estructuras tienen movimientos, y que hay faltantes para determinadas instancias donde no son suficientes esas herramientas. Es en ese momento que surgen más dudas que certezas, dudas que recorren los distintos aspectos del proceso educativo llegando al propio formato tangible del aula.

Con la emergencia sanitaria por la que transitamos desde el pasado año, se han visto modificadas todas las características que daban forma a la clase, se resintieron y modificaron las instancias de aula, los medios por los que se da, las formas en que se presenta, los tiempos que la contienen. Si nos miramos y hacemos memoria algo ya se venía gestando sobre los posibles cambios, la actualidad hizo de acelerante para que se concretaran. En dónde quedamos en ese momento, cómo o por qué nos sorprende la situación, nos formamos desde lo académico para dar lugar a los cambios, o no pensábamos que nos iba hacer partícipes, que seríamos los protagonistas del cambio. Todas estas preguntas surgieron de un momento a otro.

A pocos se les ocurría cambiar el formato estándar con el que se desarrollaban las instancias áulicas, la innovación era para pocos y algunos de los recién llegados, lo que se le visionaba una pronta adaptación a la forma de trabajo general, la que implicaba moverse en una zona de confort y en la que se miraba a la tecnología de forma tangencial, la que significaba en ocasiones más un obstáculo que una herramienta con potencial en sí misma.

El cambio sobrevino de la mano de la situación sanitaria, y lo hizo de forma radical. Cada uno tuvo que echar mano a todas las herramientas con las que contaba y acomodarse a una situación que en principio no se pensaba, el cambio se hacía notar como algo casi inminente, si bien se consideraba también se estimaba que el camino se haría mediante un proceso, con selecciones personales en lo que refiere a medios o formas de pensar las clases, y donde cada uno podría ir

adaptándose e involucrándose en las nuevas formas, sintiéndose parte y no un visitante.

Lo radical e inesperado del cambio hizo que se potenciaran aún más los saberes con los que se contaba, esos que en principio permitieron recibir y hacer frente a ese cambio y de esa manera también conducirlo hacia una forma de trabajo, sustancialmente similar, pero ya no igual. La virtualidad tomó protagonismo y desplazó la presencialidad tan valorada por muchos. El encuentro cara a cara en el día a día o en un mismo ámbito de trabajo, permite una gestualidad entre los protagonistas del acto educativo, que habla desde otros lugares. Lo corporal traducido en actitudinal hace que un docente pueda llegar a reconocer en sus estudiantes los momentos en que debe retomar un tema, reforzar otros o avanzar porque ya se comprendió lo que se pretendía para dar un paso más. Al compartir el aula el docente estima que puede reconocer en sus estudiantes, las inquietudes académicas, las motivaciones, así como también las posibles dificultades que pueden presentar frente a ello.

Con la virtualidad como centro y con el vínculo de presencialidad puesto en una suerte de impasse, se perdieron los gestos, la comunicación directa, sincrónica; se vieron restringidos los factores que hasta ese momento comprendían un alto porcentaje de lo que se considera se da en el aula.

Fue así que el cambio a futuro se hizo presente sin preámbulos, dejando enclenque las bases que tanto se habían ejercitado desde las prácticas, se vieron afectadas sin que quedaran en desuso tenían que retomar fuerza para alcanzar la efectividad, las estrategias de aula ya no se consolidaban ni tenían la eficacia que hasta ese momento producían. Una vez alterado ese orden, el alcance de los brazos educativos de parte de los docentes también se vio restringido, con la intención de rever el qué y el dónde, pero sin encontrar el cómo.

Por su parte, no ha sido el primer cambio que ha tenido la instancia áulica, autores han dado cuenta de ello en diferentes obras, tanto Rebellato (Uruguay, 1946-1999) como Freire (Brasil, 1921-1997) han sabido plasmar distintas situaciones en sus distintos escritos. Situaciones particulares en su contexto histórico encontraron eco en formas alternativas de enseñanza, Freire expone estrategias de acercamiento a la escritura, a la lectura y a lo fundamental de ese aprendizaje, el propio entendimiento de lo que se escribe o se lee, así como la importancia del docente para provocar logros en los estudiantes.

Rebellato por su parte se enfoca en las implicancias que tiene el sistema educativo, los cambios posibles por este, dependiendo las direcciones que se tomen. Si bien cada uno en su trabajo han puesto sobre el tapete distintos puntos de vista, ambos autores se enfocan en la importancia de la formación académica, la determinación en los distintos aspectos de la vida que tiene influencia en los diferentes conocimientos que se adquieren en el proceso de aprendizaje.

Los autores evidenciaron en su contexto y con mirada personal, pero sin dudas con ojos que trascendían su momento histórico. Reconocieron la importancia

de la educación a la hora de pensar en lo individual y en lo social, en conceptos como el compromiso, la responsabilidad, la libertad, y el estructuramiento cognitivo, que tendrá como resultado proyectos de sociedades en miras a un futuro que se manifiesta más cercano. En esta instancia se pretende dar cuenta de algunos de sus puntos y visualizar la situación actual como parte de un proceso que se ha venido transitando.

Las didácticas que se desarrollan por estos tiempos de nuevo y ya no tan nuevo siglo, es casi lógico que pretenda cambios, que esos contenidos tengan un nuevo cariz, que la división en grados deje de ser en forma tajante y que se dé un trabajo más interrelacionado entre los integrantes de las distintas clases, entre las distintas disciplinas, así como los diferentes integrantes de la institución, que queden involucrados saberes académicos, así como emotivos. Seguir con formas de aprender o de enseñar mediante el método de paso a paso, o con las disciplinas divididas por áreas o disciplinas, escinde de alguna manera de lo más profundo del aprendizaje y del hecho en sí de la educación, haciendo que se vayan disociando el aprendizaje de la idea de integralidad como propio. Al encontrar el sentido de los aprendizajes se entenderá que la integralidad entre ellos es fundamental y lo hará beneficioso para cada uno de los saberes.

Entrar en contacto con una sola parte de lo que se va a aprender, es casi imposible, siempre se está en relación con diferentes temas, contenidos, sensibilidades, que despierten los propios intereses. Cuando se recorta con exageración y se lleva a un área determinada un contenido, sin encontrar la relación con el uso diario del saber, con situaciones cotidianas, donde sí se le evidencie un primer uso, podemos llegar a escuchar por parte de los estudiantes: «para qué tengo que aprender esto», expresión frecuente por aquellos que le han señalado que la enseñanza tiene un fin de utilidad en sí misma. Se tendrá que motivar a aprender por el aprendizaje mismo, para encontrar la motivación de desarrollar habilidades que potencien soluciones a futuro de instancias que se nos presente como escollo o como obstáculo a sortear.

Tender puentes entre la forma de enseñar donde esté presente ese costado de utilidad, pero con mayor hincapié en enfocarse en alcanzar objetivos en que los estudiantes al final de su pasaje por el proceso de aprendizaje, logren alcanzar el manejo de distintas habilidades y de conocimientos lo suficientemente eclécticos, que le permitan desarrollar una posición crítica con posibilidad de selección y elección en cualquier ámbito de su vida. Estos objetivos tendrán que constituirse en el principal faro a seguir por la educación. En lo que refiere al ámbito áulico y para hacer posible ese desarrollo integral, se tendrá que tener en cuenta aunar criterios en lo que refiere a cómo se piensen las clases, de esa manera también plantearse la oportunidad de repensar la planificación de las jornadas, tarea que será de vital importancia para alcanzar los objetivos.

Pensarlas ya no en solitario ni dentro de un tema disciplinario, sino con una mirada más global, que tenga que ver con otras disciplinas, con otras

interpretaciones de este saber, generar preguntas que permitan resolver situaciones cotidianas y que los estudiantes ya identifican como propias, de esa manera resolverlas los acercará a un uso posible de lo aprendido. Dan cuenta del conocimiento como parte de una necesidad para desarrollarse, esto se logrará si visualizamos la clase como un lugar diverso donde transitan distintos saberes, distintas formas de integrar los conocimientos, con lo cual se estará conociendo y reconociendo en los estudiantes sus intereses y sus habilidades. Al considerar las características que se han nombrado nos acercamos a lo que tiene que ver con el carácter de multigrado, con didácticas que permiten enseñar en la diversidad, y donde se lo reconoce como lo natural en toda aula, y no como lo excepcional.

En la misma dirección hay que conceptualizar lo que refiere a la equidad como la igualdad, alcanzando a visualizar sus diferencias, tanto así que hablar de uno o de otro nos posiciona en nuestra visión en la enseñanza, a quiénes queremos llegar y de qué manera. Tomar por el camino de la equidad para potenciar la idea de que la libertad individual se da a partir de los saberes, y que con lo único que se puede tener o generar una opinión disidente, una manera de pensar que tenga la fuerza de lo crítico, y que de esa manera permita desde lo individual la discusión y así alcanzar acuerdos, para ello tendrá que darse el acceso a la educación donde se dé el ejercicio de la argumentación para entender otras razones como para defender y posicionarse en la propia.

Para ello no alcanza con tener estudiantes en el aula donde todos escuchen lo mismo desde la exposición del docente. A esta altura ya pasamos por un año de pandemia que no permitió la asistencia a los centros lo que arrojó distintos resultados; se tendrán que generar otras habilidades de parte de los docentes que les permita de igual manera, tender puentes sólidos para alcanzar las metas cognitivas en los estudiantes. Será necesario visualizar y redefinir los roles tanto estudiante como docente, roles que resignifican los alcances y las interrelaciones con los demás de manera que se busque la horizontalidad, en lo que refiere a encontrar que se planteen las inquietudes, así como las necesidades de cada una de las partes, todo ello sin perder de vista de quienes ocupan un lugar de aprendiente y así como el de enseñante.

El estudiante de grado, el que tiene como meta la carrera docente, tendrá que visualizarse como un aprendiente dinámico, romper con la pertenencia a una clase, a una forma única de concebir el aula, que se dé el permiso de la interrelación con diferentes docentes, así como la interdisciplinariedad. De esa manera se formará desde el aspecto colaborativo en contacto con pares, en una forma de trabajo más solidario y más flexible, así como también de mayor apertura a los cambios. Se proyectará como un profesional que buscará la actualización continua, este aspecto será una parte sustancial de la tarea docente. La actualización o el estar *aggiornado* en los docentes permitirá tomar contacto con vías de llegada a las nuevas generaciones que forman parte de un centro, por esto se hace casi ineludible la continua puesta a punto de la propia tarea docente, para consolidar con

esa actitud una posición de aprendiz, tanto en las formas de relacionarse, como de la revisión permanente en las formas de llegada con los contenidos a enseñar.

La didáctica está en la encrucijada del cambio y aun así se resignifica y cuenta con el potencial de hacerlo desde sí misma, se dará lugar a un metaestudio que dé cuenta de su potencial transformador, lo que tiene posibilidad de hacerlo por las herramientas-didáctico-pedagógicas con las que cuenta para realizarlo, y visualizar así, en futuro cercano, un resultado alcanzable.

Bibliografía

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rebellato, J. L. (2008). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Nordan.
- Santos, L. (2016). La didáctica multigrado más allá de la escuela rural, *Quehacer educativo*, XXVI(140), 91-99.

¿Qué hace posible y qué posibilita el diálogo filosófico hoy?¹

JULIANA ACERENZA MORENI²

Resumen

Esta ponencia se dedica a indagar: qué hace posible y qué posibilita el diálogo filosófico hoy. Intento comprender el concepto de «diálogo» y de «diálogo filosófico» contrastando diversos enfoques (Burbules, 1999; Dewey, 1916; García Moriyón, 2006; Brenifier, 2005; Sarbach, 2014; Tozzi, 2000; Buchler, 1997; Larrosa, 2000), y elaborar criterios para pensar sus condiciones de posibilidad y lo que posibilita o potencia que el diálogo ocurra. El foco es pensar en las condiciones de posibilidad de este; qué condiciones materiales o subjetivas son las precisas o existentes cuando el diálogo ocurre. Asimismo, me pregunto si existen posibilidades específicas para que el diálogo surja en el contexto de la virtualidad en la educación pública, vivida a raíz del Covid-19. ¿Qué sucede con las condiciones del diálogo en la virtualidad, cuando no hay cuerpos presentes aquí y ahora, y nos comprometemos con el otro desde la telepresencia (Virilio, 1997) y el mundo virtual?

Palabras clave: Diálogo; Criterios; Posibilidad; Virtualidad.

I. En el aula de filosofía es común dialogar acerca de ciertos conceptos, discutir distintas posturas de autores, intercambiar sobre problemas filosóficos y, en definitiva, ir armando el conocimiento filosófico entre las personas que participan del diálogo. Muchas veces el diálogo no sucede, y la clase es un monólogo del saber instituido del docente. Si aceptamos que la enseñanza filosófica de la filosofía es una práctica educativa que merece la pena llevar a cabo, nos encontramos pensando, entonces, cómo propiciar estos espacios de diálogo filosófico en el aula donde, de hecho, se haga filosofía en un aula filosófica. Surgen al menos dos problemas a

- 1 Agradezco especialmente a mis compañeros del curso Didáctica de la Filosofía II de 2020 y a la profesora del curso, Isabel González Briz, que me incentivaron a escribir esta ponencia. Tampoco hubiera sido posible escribirla sin haber cursado la práctica docente del tercer año del Profesorado de Filosofía en 2020, con las y los estudiantes de 6.º año, Diversificación Científico-Biológica, del Liceo N.º 6 Francisco Bauzá. Las reflexiones compartidas fueron imprescindibles para ello, así como la guía y la compañía de mi profesora adscriptora, Nancy Gini.
- 2 Licenciada en Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar). Estudiante de Maestría en Humanidades, opción Filosofía, Universidad de Uppsala (Suecia). Estudiante de cuarto año del Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación. Estudiante de Maestría en Ciencias Humanas (Filosofía Contemporánea y Estudios Latinoamericanos), FHCE, Udelar. juliacerenza@gmail.com

partir de este supuesto: ¿cómo puede ser que de repente dos personas dialoguen filosóficamente hoy? ¿Qué hace posible y que posibilita el diálogo filosófico hoy?

Comprender el concepto de *diálogo* y de *diálogo filosófico* elaborando criterios para pensar sus condiciones de posibilidad y lo que posibilita es mi propósito. Quizás haya para el diálogo condiciones necesarias y condiciones suficientes. Ambas implican preguntar por su posibilidad; las condiciones por las que surge. Diferente es la pregunta por lo que posibilita y potencia. Lo que el diálogo puede potencialmente hacer que suceda. No podría pensar en este problema solo como cómo llevar a la práctica una teoría. No me propongo contrastar teorías del diálogo y del diálogo filosófico para ver cómo aplicarlas según criterios en la clase de filosofía, sino pensar en las condiciones de posibilidad de este. No se puede dejar atrás la importancia de las condiciones subjetivas del diálogo en las personas que allí lo encarnan. Parecería haber, además, condiciones de posibilidad *específicas* para que el diálogo surja en el contexto de la virtualidad en la educación pública, vivida a raíz de la covid-19.

II. ¿Qué podemos decir acerca del diálogo? El diálogo tiene lugar en la enseñanza de la filosofía justo en la medida en que une filosofía y educación (Burbules, 1999). Parece que ambas se precisan mutuamente para ser ellas mismas. Supongo, como Nicholas Burbules, que no habría ni educación ni filosofía sin diálogo. Pero ¿cómo debe ser este diálogo? Si la educación es este proceso que, según John Dewey (1916, citado por Burbules, 1999), forma las disposiciones fundamentales, emocionales e intelectuales, para concebir tanto a la naturaleza como a los demás hombres, no puede pensarse que se haga esto sin presencia del diálogo. Para entender una cosa, necesitamos saber por qué funciona de tal modo, como es la cosa, y no solemos aceptar simplemente que es así porque es así, entonces este esfuerzo es argumentativo, demostrativo y persuasivo. La filosofía está inserta en este esfuerzo como análisis de las cosas, y este, según Burbules (1999), descansa en un compromiso dialógico.

Félix García Moriyón (2006) nota que el diálogo no se reduce a ni se termina en la mera presentación de información ante el estudiantado, ni puede limitarse a intercambiar preguntas y respuestas para verificar el nivel en el que se retiene la información, se memoriza, o se «aprende». Se distingue de una conversación informal porque no se puede pasar de un tema al otro sin rigor. Fundamentalmente, en la medida en la que el diálogo forma parte de la educación, implica que haya entre las personas una construcción intersubjetiva, compartida y colaborativa del conocimiento. Por esta razón, García Moriyón (2006) dice que no existen personas *privilegiadas* en el diálogo, aunque tampoco aspira a hallar un *tipo ideal* —en el sentido de Habermas— en el que el diálogo sucede entre *iguales* porque no piensa que todos los participantes son iguales en el ámbito educativo donde hay una relación asimétrica entre docente y estudiante.

Todas estas características del diálogo involucran la presencia de su acepción etimológica griega, *dia*, ‘dos’, y *logos*, ‘palabra’, ‘razón’, ‘lenguaje’, ‘pensamiento’. A

su vez, es interesante, no solo considerar al diálogo como investigación de razonamiento expresado en palabras con un mínimo de dos personas, sino la idea de diálogo filosófico que puede extraerse de Oscar Brenifier (2005) como «laboratorio permanente» (p. 7). A mi entender, el laboratorio permanente que implica el diálogo debe tener a la libertad como su rectora; para sentipensar y razonar, hace falta saber que se puede decir lo que uno piensa en voz alta con plena libertad, porque, de lo contrario, habrá silencio en el aula.

Al querer que en una clase de filosofía (o en una clase que pretendemos sea filosófica) haya diálogo y que este sea filosófico, tenemos que primero *saber posicionarnos* dentro de cierta didáctica y pedagogía de lo que hacemos como docentes: esta debe partir desde la pregunta por qué querríamos vivir si fuéramos estudiantes de nuestras propias clases. Necesitamos también imaginar cómo los estudiantes vivirían la clase, intentando pensar en sus propias subjetividades.

Uno de los criterios que deberíamos considerar es que una condición necesaria para el diálogo (entendiéndolo como *idea-tipo* en sentido de Max Weber, según lo que sostiene Michel Tozzi, 2000) es que quien enseña esté disponible o tenga cierta apertura; juegue el juego e integre las referencias prefilosóficas de los estudiantes como el material fundamental de la actividad en el aula (Sarbach, 2014). En este sentido, el diálogo no se establece de manera vertical —puesto que, si no fuera horizontal, no sería diálogo—; no debemos dialogar simplemente para transmitir de forma académica los contenidos de la tradición filosófica, ajenos, muchas veces, a las realidades de los estudiantes.

Tal y como nos sugiere Mario Sambarino (1976) —y lateralmente Paul Virilio (1997)—, el estar situados en nuestra propia vida, en relación con nuestro propio cuerpo y con nuestro mundo, es una condición del filosofar auténtico. Por eso, una condición necesaria para el diálogo filosófico es tomar en cuenta el material prefilosófico que los estudiantes traen, incitar a que se despliegue todo lo posible su pensamiento crítico y creativo; propio de ellos, de su vida, y, por tanto, en el sentido de Sambarino, un pensar auténtico que surge en común y de ellos mismos. Evitamos así, obturar su participación, porque los estudiantes sabrán que no tienen que haberse memorizado contenidos y solo hablar desde el lugar de *saber académicamente* de lo que se habla. Parecería correcto que el espacio de diálogo sea un espacio de pensamiento compartido, centrado en el estudiante (García Moriyón, 2006), y solo en el docente en la medida en que él es quien articula. Entonces si nos preguntamos de dónde surge el diálogo no es sino de la expresión del pensamiento de los alumnos de forma plena y en un hilo entre los dialogantes; reconocerlos, no acallarlos y saber interpretarlos. Se apela a que la discusión filosófica y el pensamiento sea algo intencionadamente en funcionamiento dinámico y que no sea solo producto de un descuido o relajación de las dinámicas cotidianas de control que el profesor mantiene en el aula, como la disciplina, las explicaciones académicas, o la exigencia de cumplir programaciones o un calendario de exámenes (Sarbach, 2014). Asimismo, es importante que el aprendizaje

sea relevante para los estudiantes, que sea de su interés (García Moriyón, 2006). Pero «escuchar de manera atenta lo que dicen los alumnos a menudo significa para los profesores encontrarse ante un espejo que les devuelve una imagen no siempre satisfactoria» (Sarbach, 2014, p. 1). Brenifier (2005) también indica que «el profesor se pone a prueba tanto como el alumno» (p. 5).

En consecuencia, el diálogo filosófico precisa de esta *escucha*. Más que dialogar como «palabra» intercambiada, dialogar como y desde la escucha. Debemos tener criterios para no obturar la expresión de los estudiantes, y escucharlos.

El segundo criterio a tener en cuenta es el de *no cerrar las discusiones*; ver la discusión como propone Justus Buchler (1997), atendiendo al «avance en la constatación de las complejidades» (p. 3). El diálogo filosófico se mantiene siempre y cuando haya algo de qué hablar. Entonces, por oposición, es preciso que la discusión se mantenga viva, y que no se apele solo a obtener la mejor solución rápida. Este criterio se puede seguir si no nos dedicamos, como docentes, a dar explicaciones de todo y dejar todo claro, porque esto anula el poder decir algo más en una discusión; solo queda el silencio (Sarbach, 2014). La obturación no solo sucede cuando impedimos que los estudiantes hablen en la clase, sino también cuando cerramos discusiones con explicaciones académicas, aunque el ambiente sea aparentemente horizontal, democrático y abierto. Esto es lo que Alejandro Sarbach (2014) denomina obturación por «magistralidad».

De esta situación se desprende un tercer criterio a tener en cuenta, como condición de posibilidad del diálogo filosófico: trabajar la receptividad y apertura a que las cosas sucedan, sobre todo, la expresión del pensamiento de los estudiantes. Y compartir desde el rol de docentes nuestras propias dudas y oscuridades al respecto de un problema filosófico es algo que siempre colabora para mantener la discusión y el problema mismo, en un estado de fermentación, actividad y, en definitiva, movimiento. La expresión del pensamiento de estudiantes requiere de una «escucha activa» (Sarbach, 2014): un «dispositivo didáctico que no solo genera condiciones para la expresión del pensamiento discente, sino que también permite realizar devoluciones y construcciones críticas compartidas» (p. 2). Obviamente que el intercambio dentro del «juego» (Burbules, 1999) de la discusión filosófica no implica imponer puntos de vista, sino presentarlos y ponerlos a jugar, colocarlos entre paréntesis, suspenderlos, para analizarlos, pensar sus bordes y sus limitaciones. Sin escuchar, no se presta atención a las palabras de otro, y sin ello, la discusión carece de sentido porque se convierte en un monólogo. Por eso, esta consiste en «prestar especial atención a la forma en que discurre el pensamiento de los alumnos, su originalidad y capacidad creativa, su potencia (o capacidad para ofrecer soluciones), y también sus contradicciones o incoherencias, sus estereotipias y sus prejuicios» (Sarbach, 2014).

En esta escucha se ponen en disputa cuestiones de género que involucran problemas como la costumbre masculina de tomar la palabra más de lo que en general lo hacen las mujeres (que tienen la costumbre de hacer silencio y

complacerlos), así como querer tener la razón, ocupar mayormente el espacio de diálogo, mantener una postura corporal erguida y actitudes de saber la verdad del asunto, etc. Por esto, debemos como docentes atender a las relaciones de poder/saber entre personas/cuerpos (feminizados, masculinizados, entre otras expresiones de género), observando *cómo se distribuye la palabra: quiénes hablan* (Tozzi, 2000). Burbules (1999) identifica este análisis de las relaciones de poder con lo que producen las críticas posmodernas a la noción de diálogo, y su enfoque teórico es un diálogo en el que se cuestionen las jerarquías. Se podría decir que debe haber cierta regulación de quiénes hablan en la clase.

Sin embargo, más que solo apostar a la creación de una clase basada únicamente en los pensamientos de los estudiantes, se deben incorporar los textos, autores y problemas a los pensamientos que discurren por el aula; abrir los textos y ponerlos a disposición de la discusión. Así se podría recuperar su función problematizadora. La problematización dentro de una discusión se puede ir generando en su transcurso —y, según Brenifier (2005), esto debe hacerse tanto como la argumentación de una idea—, así como la conceptualización (Tozzi, 2000). Necesitamos ver los problemas cuando discutimos y problematizar lo que se va poniendo en juego, así como también ir delimitando de qué estamos hablando, es decir, los conceptos que están ahí para ser pensados. Estos dos procesos son, a mi entender, efectos de una escucha activa. Tal y como dice Sarbach (2014), generan «no solo permitir que el otro diga, sino también crear las condiciones para que el otro, al decir sobre lo que ha pensado —es decir, se ha dicho a sí mismo—, despliegue la conciencia reflexiva sobre su propio acto de pensar; cosa que, lejos de ser una mera replicación —nunca nada se repite—, significa construir un conocimiento nuevo». Esto es una actividad metacognitiva, en el sentido que defiende García Moriyón (s. f.). Igualmente, cuando vamos a llevar estas premisas a la práctica docente, hay experiencias que son significativas para pensar desde/ contra/con estas ideas. A veces cuesta mucho no explicar en ciertos contextos donde la palabra no emerge, hay un «muro de piedra» (Brenifier, 2005, p. 9), por alguna razón. Habría que ver por qué. Y también hay momentos donde la urgencia, lo planificado, el poco rato que hay ahí en el liceo disponible para ponerse a pensar en algo de forma colectiva, se termina usando de otros modos porque hay otras cosas que hacer, también, como pensar problemas de los estudiantes al respecto de la institución y sus integrantes, ver cómo seguir pensando otras cosas, de qué modo, explicar actividades que se harán, etc. Esto es, sin duda, un desafío; el tiempo que se dedica a la discusión y al pensamiento no puede ser menor al tiempo que se dedica en cuestiones curriculares o problemas emergentes, porque si no, no sé si realmente hay filosofía o hay una clase filosófica allí. Siento que me ha pasado que obturo la expresión de estudiantes en las clases, poniéndome a explicar desde lo académico cosas que en realidad son problemáticas y uso definiciones para poder basar sobre algo una discusión, y tener premisas en juego, cuando hay otras maneras de poner en juego las premisas desde las cuales

se discute y se piensa en el aula filosófica. Las premisas de la discusión surgen dentro de ella.

A veces queremos poner en juego en clase ciertas nociones a tener en cuenta para el diálogo, y así, en ocasiones, obturamos sus límites conceptuales y no permitimos una libertad mayor del diálogo, lo cual es un problema, porque ¿hasta qué punto se puede hablar libremente en un diálogo filosófico? El docente siempre se puede tomar la libertad de llevar algunas preguntas propias y cuestionamientos que se ha hecho para diseminar algunos problemas, pero siempre tiene que tener la receptividad de estar abierto a cambiar sus problemas o sus focos, si los estudiantes expresan cierto deseo individual-colectivo de redirigir la discusión a otras problemáticas. Entonces, por ejemplo, al ponernos a dialogar sobre la base de un texto, al decir de Jorge Larrosa (2000), el docente tiene una incertidumbre que constituye propiamente el aula: nunca se sabe si lo que ha llevado a la clase para ser pensado, *el regalo*, en este caso, el texto, será bien recibido para abrirlo al diálogo.

Todas estas teorías y prácticas del diálogo se han pensado de modo más bien abstracto, pero teniendo en cuenta muchas experiencias corpóreas de educación presencial. ¿Qué sucede entonces con las condiciones del diálogo en la virtualidad, cuando no hay cuerpos presentes aquí y ahora, y nos comprometemos con el otro desde la telepresencia y el mundo virtual? (Virilio, 1997).

III. ¿Es posible el diálogo filosófico hoy en día? ¿Es posible desde la virtualidad del aula filosófica? ¿Qué precisamos para que exista este diálogo en la virtualidad? Es posible, primero que nada, que necesitemos estar incluidos en el mundo virtual. Necesitamos tener cierto dinero que nos permita pagar una conexión a internet, un dispositivo electrónico que nos permita «conectarnos», necesitamos un ambiente a nuestro alrededor que nos invite a participar. Por eso necesitamos que nuestras preocupaciones en cierto momento no sean otras que estudiar. Hay ciertas condiciones materiales que nos permiten incluirnos en el diálogo en el contexto de la educación a distancia. Pero no alcanza solo con estas condiciones materiales. Como si esto no fuera suficientemente complicado en un contexto de pandemia mundial por el coronavirus, también necesitamos ciertas condiciones de posibilidad subjetivas para querer, desear, tener la voluntad de ser incluidas en este diálogo filosófico. Esas son las condiciones de querer y poder alzar la voz, el pensamiento de que mi voz, lo que tengo para decir, es para alguien valioso, tiene un valor intrínseco y no es meramente útil para que el docente desarrolle su clase o sus propios pensamientos y conclusiones acerca de un problema o un tema en filosofía. Por lo tanto, creo que precisamos de ciertas condiciones de producción de subjetividad, como para estar dispuestas a hablar, a tener algo que decir, y querer exponernos a lo que el otro pueda respondernos. Para eso, primero, tenemos que tener cierta confianza en nosotros mismos, pensar que nuestro pensamiento tiene valor en el aula, que seremos escuchados, y que seremos contestados o respondidos de manera respetuosa, cordial, amorosa.

Sin embargo, ¿cómo puede suceder que existan o que se produzcan estas condiciones subjetivas para el diálogo, esta producción de esta subjetividad que quiere participar en el diálogo? Es preciso saber que no todos estamos en posición de igualdad en el diálogo, porque el docente siempre lleva la delantera, siempre es al que se supone que se espera que diga algo, que tenga algo para decir, que *transmita conocimiento*. Los estudiantes muchas veces exigen eso y más. Exigen explicaciones y no siempre se conforman con nuestras preguntas y nuestro deseo de dialogar e ir construyendo de forma colectiva estos conceptos. Entonces, primero que nada, tenemos que poder crear un ambiente de clase que propicie el diálogo. ¿Cómo? ¿Es suficiente hacer saber y decir a estudiantes que pueden hablar, pueden preguntar, cuando ellos quieran? Eso se tiene que dar efectivamente para que los estudiantes se sientan de verdad inclinados a participar de un diálogo. Entonces, primero, el docente precisa escuchar. Ese es el fundamento del diálogo. Pero ¿qué significa la escucha?, ¿es solo un silencio que hacemos mientras el otro habla y nosotros, mientras tanto, vamos pensando qué responder? Quizás la escucha activa sea un procedimiento mejor, una escucha que se detenga en cada una de las palabras que digan los estudiantes para poder reconocerles su importancia en el diálogo y así redirigir la palabra (*logos*) para que siga moviéndose.

IV. Por todo esto, es evidente que enseñar filosofía poniendo el foco en el diálogo filosófico es un problema filosófico y político, tal y como lo es el enseñar filosófico en sí mismo (Cerletti, 2005). Entonces se supera en parte la visión técnica de la enseñanza, a saber: cómo *transmitir saberes* de manera que puedan ser *aprehendidos* (que puede llevar a diversas estrategias docentes para una «buena» *transposición didáctica*) y se abandona la visión de que la enseñanza de la filosofía es un problema que exclusiva o básicamente corresponde a la pedagogía. Lo importante al enseñar filosofía es transmitir el deseo del deseo de saber. Es decir, provocar deseos de conocer o mostrar nuestros propios deseos. Frustrar deseos, colmar deseos y provocar nuevos deseos. Alimentar esta máquina de deseo y que continúe y se expanda la curiosidad en los estudiantes. En suma, producir ciertas subjetividades deseantes y deseosas de conocer, y desestimular otro tipo de proceso de subjetivación: el de seres que solo se preocupan por lo que es útil, por lo que les sirve.

Sin ciertas necesidades básicas satisfechas se dificulta la enseñanza a través del diálogo. Pero también es preciso que más allá de estas necesidades, el deseo de saber se estimule de alguna manera para trascender lo que la vida dentro del sistema nos exige que hagamos de nuestras existencias y las preocupaciones que nos obliga a considerar todos los días de nuestras vidas. Y es importantísimo que ese saber suceda mientras dialogamos, mientras compartimos el saber, porque va contra la tendencia al saber privado/privatizado que consumimos/aprendemos individualmente.

De lo último surge un nuevo criterio para el aula filosófica: observar el deseo, cómo se mueve y cómo se moviliza desde el docente, y en el diálogo, mientras se

mueve el pensamiento de boca en boca. Otro podría ser mantener el deseo en funcionamiento, desde una estrategia en la que siempre haya algo que aún no es conocido, que falta conocer, entender, preguntas que no se responden o no pueden ser respondidas sin un proceso que continúa en y fuera del aula. Esto no es solo un trabajo docente. Pero para la observación de la clase y para el problema de cómo hacer del deseo un objeto de observación en el aula de filosofía/aula filosófica, es preciso reconocer el deseo de saber como algo que de alguna manera está ausente o presente en momentos del aula. El deseo del deseo de saber puede ser una semilla de la reconstrucción de subjetividades en el sentido por el que apuesta Bertolini (s. f.); ojalá que de apoco se reconstruyan, a su vez, atendiendo a la pluralidad irrefragable de pensamientos acerca del mundo (Burbules, 1999), abriéndose a conocer al otro a través de lo que piensa, argumenta, problematiza y conceptualiza, según su visión del mundo. De esta manera, el diálogo filosófico no es solo la oportunidad de hacer un laboratorio del pensamiento, sino de conocerse a uno mismo y a los otros, darnos a conocer en comunidad.

Bibliografía

- Bertolini, M. (s. f.). La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. La discusión filosófica como dispositivo propio y apropiado. Recuperado de https://nanopdf.com/download/la-discusion-filosofica-como-dispositivo-propio-y_pdf.
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Brenifier, O. (2011). Saber lo que se dice. *El Búho*, (9). Recuperado de <https://elbuho.revistasaaafi.es/buh09/brenifier.pdf>.
- Buchler, J. (1997). ¿Qué es una discusión? En W. Kohan y V. Waksman (Comps.), ¿Qué es filosofía para niños? (pp. 20-31). Buenos Aires: Publicaciones UBA.
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerletti, A. (2005). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Novedades Educativas*, 16(169), 8-14.
- García Moriyón, F. (s. f.). El diálogo filosófico. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/n5ncc5n>.
- García Moriyón, F. (2006). La necesidad del diálogo filosófico en todas las materias. En *Seminario Internacional: Estrategias de pensamiento en el aula*, Universidad de Gijón. Recuperado de <http://filosofiaparaninos.org/la-necesidad-del-dialogo-filosofico-en-todas-las-materias/>.
- Larrosa, J. (2000). Sobre la lección. En *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (pp. 138-145). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sambarino, M. (1976). La función sociocultural de la Filosofía en América Latina. En A. Ardao (Coord.), *La filosofía actual en América Latina* (pp. 165-181). Ciudad de México: Grijalbo.
- Sarbach, A. (2014). *Carbonilla*. Barcelona: Lulu.
- Tozzi, M. (2000). *Apprentissage et socialisation (Documents, actes et rapports pour l'éducation)*. Montpellier: Canopé.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

Enseñanza y didácticas en la Universidad.
Reflexiones a partir del curso referencial de egreso, de la
Facultad de Psicología de la Universidad de la República.
Una ponencia en diálogo

CECILIA BLEZIO¹

Resumen

Este texto reflexiona sobre una unidad curricular obligatoria de la formación de grado de la Facultad de Psicología, Universidad de la República, que sería la último de la cursada, si se siguen las sugerencias propuestas por el plan de estudios vigente: Referencial de Egreso. Se trata de un curso que tiene la particularidad de promover, además de los contenidos y saberes a transmitir, una reflexión de los estudiantes que recae sobre ellos mismos: la posición y los recursos que han construido durante la formación, lo que aún les falta por recorrer, con qué redes cuentan y podrán contar, cómo se visualizan luego del egreso, entre otras cuestiones que hacen a un *saber de sí*, situado y abriendo interrogantes para la su construcción académica y, luego, profesional. Para lograr los objetivos formativos, se promueve una metodología de trabajo grupal. En todos estos aspectos, el curso se recorta en la formación universitaria ya que, además, los contenidos propuestos en la guía del curso funcionan como ejes transversales para promover interrogantes y avances sobre lo antedicho. Esta ponencia procura situar este curso en el marco de las discusiones posibles sobre la enseñanza y sobre la Didáctica. Además, el texto recoge algunas de las reflexiones surgidas en estas jornadas, a partir del intercambio con los coordinadores y los otros ponentes de la mesa.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; Didácticas; Facultad de Psicología (Udelar); Referencial de Egreso.

¹ Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República. cblezio@psico.edu.uy

Consideraciones iniciales

Este trabajo surge de la necesidad de un equipo docente de la Facultad de Psicología (FPsico) de la Universidad de la República (Udelar), que integro y que tiene a su cargo dos unidades curriculares obligatorias de la Licenciatura en Psicología: Construcción de Itinerario y Referencial de Egreso. Se trata de presentar en particular el trabajo en este último curso, en el cual soy docente, en el marco de las discusiones sobre la enseñanza y la didáctica, es decir, proponiendo esa clave de lectura en el marco general de la enseñanza universitaria.

En esta ponencia partimos de ciertos supuestos. En primer término, concebimos la enseñanza como una relación particular con la falta de saber, caracterizada por la tensión constante entre la transmisión del conocimiento y la singularidad irrepetible del descubrimiento. La enseñanza, así definida, tiene su instanciación en el acontecimiento didáctico. Por su parte, situamos la didáctica del lado de las prácticas o la tecnología, ubicada en función de lo que la enseñanza requiere.

En relación con la enseñanza universitaria, sostenemos que en ella cobra especial importancia el saber, ya que su principal objetivo es la producción de conocimiento (a diferencia de la enseñanza básica, cuyo cometido se orienta más a la transmisión de la cultura en general). En este sentido, la didáctica universitaria estaría muy cercana a la propia práctica de investigación, ya que, en última instancia, tiene como finalidad la producción de conocimiento; sin embargo, es posible pensar otro lugar, fuera de la dicotomía entre enseñanza básica y tradición universitaria, que presenta objetivos diferentes: en una facultad que, además de la aspiración de la investigación, también forma profesionales —y, además, profesionales que trabajan en el campo de la salud, mental, digamos, con el sufrimiento humano—, parece necesario incluir en un curso una reflexión que recaiga sobre los estudiantes próximos a egresar, de modo de que puedan pensar qué posición han construido a lo largo de su trayectoria y cómo se proyectan como profesionales. Esto implica un conocimiento de sí y de los recursos propios adquiridos, volviéndolos figura y explicitándolos. Hacia estos objetivos se orienta la unidad curricular obligatoria Referencial de Egreso, de la FPsico, del Plan de Estudio 2013 (FPsico, Udelar, 2013). Ese registro no se ubica en el conocimiento, sino en el saber, pero lo que se produce —y en torno a lo cual se trabaja en el curso—, además del trabajo sobre los contenidos curriculares del curso, es un *saber de sí*.

Enseñanza y didáctica

En términos generales podemos definir la enseñanza, de acuerdo con Luis Behares, como «acontecimiento inscripto para un sujeto en sus relaciones dispares, barradas, entre el conocimiento y el saber» (Behares, 2008a, p. 29). Este mismo autor recuerda las diferentes etimologías: «saber (latín vulgar del siglo X, *sapĕre*) hace

referencia al intelecto, a la condición de entender o entendimiento, mientras que conocer (latín vulgar del siglo XI, *conoscere*) se refiere al acto de incorporar algo ya representado» (Behares, 2011a, p. 24). Dicho de otro modo: «Desde los albores del pensamiento occidental se ha entendido al conocimiento como Uno-lazo en las representaciones del Imaginario y al saber como lo que allí falta» (Behares, 2008b, p. 307).

La enseñanza se ubica, entonces, entre el conocimiento y el saber así definidos. La dinámica entre saber y conocimiento comporta un punto de imposibilidad: es imposible conocer *todo*; podemos anoticiarnos, apenas de aquello que podamos poner en términos de lenguaje, aquello que podamos *decir* (como preferencias o, incluso, como pensamientos dado que, ¿existen pensamientos que no sean/existan en términos lingüísticos?). Y, como sabemos que el lenguaje no es la cosa, ni alcanza para recubrirla, sostener que el conocimiento y el saber están en esa relación con el lenguaje, es decir, también, que tienen ese límite. Dicho de otro modo: hay un imposible respecto del saber, que solo puede bordearse, pero que continúa siendo imposible, en términos absolutos.

En cuanto a la enseñanza universitaria propiamente dicha, es posible pensarla sobre bases medianamente específicas (Behares, 2011a, p. 19): es en este nivel que «el definidor de tipo epistémico se presenta más nítidamente» (Behares, 2015, p. 12), en comparación con la «enseñanza educativa» propia del ámbito de la educación básica y del normalismo.

En una clasificación que puede ser útil para entender la función del curso que vamos a tematizar, Behares plantea que los servicios universitarios pueden agruparse en tipos:

Tipo 1. Servicios con perfil marcadamente profesionalista, con exiguo desarrollo de la investigación.

Tipo 2. Servicios con perfil preferentemente profesionalista en cuanto a la enseñanza, en los cuales la investigación se constituye en ámbitos específicos, creados para ese fin.

Tipo 3. Servicios en los cuales la investigación se integra a la labor institucional a través de Departamentos, y otras estructuras, integradoras de las tres funciones.

Tipo 4. Servicios con perfil esencialmente académico, en los que la dimensión profesional se reduce de manera sensible a la investigación misma (Behares, 2011b, p. 85).

Para esta clasificación, el autor tuvo en cuenta el número de docentes en régimen de dedicación total, los registros de proyectos aprobados y ejecutados en las diferentes modalidades, el organigrama interno de los servicios y cómo se organizan las actividades de investigación en ellos, y los programas u otros componentes de formación de investigadores entre el estudiantado (Behares, 2011b, p. 85). De esta clasificación se desprende que hay distintos tipos de diseño de las carreras de grado:

1. carreras que se definen y se diseñan como carreras de formación de investigadores, aunque puedan tener adosados otros componentes, ubicadas en servicios de tipo 4;
2. carreras de formación híbrida, que incluyen la formación profesional junto con cierto grado, más o menos presente en los diseños, de formación para la investigación, ubicadas en los servicios de tipo 2 y 3, y
3. carreras con formación estrictamente profesional, ubicadas en los servicios de tipo 1 (Behares, 2011b, p. 87).

Es evidente que, en esta clasificación por servicios, la Facultad de Psicología se inscribiría en los servicios de tipo 2 o 3, tomando en cuenta que el servicio no es absolutamente homogéneo en todos sus sectores. Esto hace que el servicio ofrezca una «carrera de formación híbrida» (Behares, 2011b), es decir, su diseño implica la formación de investigadores y también la formación profesional. Esto, como veremos, en el caso de la Facultad de Psicología tiene que ver con la enseñanza (en tanto acontecimiento de saber), pero también con una vertiente de transmisión más tecnológica o técnica, que puede vincularse con la didáctica.

Si hablamos de didáctica, entonces, es justo mencionar a Yves Chevallard (1998), que hizo un esfuerzo importante por darle materialidad epistémica a la didáctica, a través de las diferencias entre esta y *lo didáctico*. Behares sintetiza esta distinción:

... por un lado, la Didáctica, como corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un «ser» y un «deber ser» de la praxis de la enseñanza (aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones; y, por otro, lo didáctico, fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin (Behares, 2004, p. 13).

No obstante, parece preferible reservar el término *enseñanza* para esta instancia en relación con el saber, y dejar el término *Didáctica* (conservando la mayúscula de Chevallard) como cuerpo deóntico y también tecnológico, que reúne las prácticas del buen enseñar.

Así situada en el nivel tecnológico, la Didáctica reúne un conjunto de técnicas para enseñar que no por situarse en ese nivel técnico están desprovistas de objetivos ni dejan de ser imprescindibles cuando pensamos en la integralidad de una formación de grado (en los servicios de tipo 2 o 3, como ya vimos). La Didáctica y sus procedimientos se orientan a promover la *expertise* o habilidad en algo.

La unidad curricular obligatoria Referencial de Egreso

Según el Plan de Estudios vigente, de 2013, este curso se ubica al final de la malla curricular de la Licenciatura en Psicología y se dicta de manera semestral, ofreciéndose en ambos semestres. En virtud de la numerosidad de estudiantes

con que cuenta la Facultad de Psicología —según datos del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza había 13.588 estudiantes activos en 2019 (DGPlan, Udelar, 2020, p. 2)— varios docentes tomamos varios grupos, de modo de poder abarcar a todos los estudiantes que están en condiciones de cursar esta unidad curricular (esto tiene sus avatares año a año, pero en términos generales el funcionamiento está planteado así).

Tal como se enuncian en la *Guía del curso*, los objetivos formativos son:

- Resignificar la trayectoria formativa enfocada hacia la elaboración de los Trabajos Finales de Grado.
- Reflexionar acerca del tránsito hacia el egreso como estudiantes universitarios, reconociendo los campos de inserción profesional en psicología.
- Identificar líneas de desarrollo en investigación, intervención y formación de posgrados de la FPpsico y de la Udelar.
- Conocer las características de la escritura académica especialmente las opciones posibles referentes al TFG (monografía, ensayo, preproyecto, otros) (FPpsico, Udelar, 2021a, s. p.).

A lo largo del curso, se espera que el estudiante adquiera:

- Habilidades para el trabajo en grupo.
- Destrezas en la comunicación académica escrita y oral.
- Capacidad de reflexión y análisis sobre el tránsito formativo y los desafíos éticos del ejercicio profesional (FPpsico, Udelar, 2021a, s. p.).

Este último ítem que se propone el curso está en relación directa con los objetivos y contenidos de otro curso, Construcción de Itinerario (FPpsico, Udelar, 2021b) y por eso ambos equipos docentes se reúnen una vez por semana para un trabajo conjunto y coordinado.

En cuanto a los contenidos del curso Referencial de Egreso, son básicamente cinco:

- Reconocimiento del itinerario recorrido, de las decisiones formativas, los referentes que fueron orientando el camino de la formación universitaria.
- La escritura académica y científica: las dimensiones del TFG.
- El egreso de la licenciatura en Psicología, perspectivas de un posible proyecto formativo y profesional.
- La noción de implicación.
- La ética profesional (FPpsico, Udelar, 2021a, s. p.).

Pero, además de trabajar estos contenidos, que funcionan de manera transversal, se trata de que los estudiantes, ya casi colegas, puedan recuperar los recursos que han adquirido en su formación y proyectarse y visualizarse luego del egreso. En ese sentido, este curso funciona como bisagra, acompañando el pasaje de una condición (la de estudiante) a otra (la de profesional).

Para llevar a cabo esto, y haciendo uso de la libertad de cátedra (Uruguay, 1958, art. 2), cada docente propone, en sus clases, una serie de dispositivos didácticos (que incluyen la clase más tradicional, el trabajo a partir de consignas, la organización en subgrupos, los plenarios de reflexión colectiva, la distribución rotativa del rol de coordinación, el trabajo escrito *in situ* o en diferido, mediante la plataforma EVA, entre otros recursos), que va ajustando en función de los emergentes y las particularidades de cada grupo. Con una cierta inspiración pichoniana (Pichon-Rivière, 1988), podríamos decir, se prioriza el trabajo grupal de modo, además, de que los estudiantes-casi-egresados tengan un registro del otro, trabajen con otros y empiecen a tender posibles redes.

Discusiones posibles

No es el objeto sabido el que hace que el saber sea saber; él es la ocasión del saber. La física no es saber de la *physis*; ella es el saber que encuentra su ocasión en algún objeto natural (Milner, 2006, pp. 47-48).

Como vimos en el apartado anterior, la enseñanza universitaria se caracteriza por el elemento epistémico como definidor. Y, también como ya vimos, este aspecto no ocupa un lugar central en el curso Referencial de Egreso, dado que los contenidos, a la inversa de lo que ocurre en general en la enseñanza universitaria, son tomados como puntos de partida, casi como excusa para promover aquello que se espera que el estudiante adquiera a lo largo del curso (también explicitado antes: capacidad para trabajar en grupo, habilidades comunicativas, y posibilidad de reflexionar sobre su trayecto formativo y sobre los desafíos de luego del egreso).

Entonces, en este curso, más que la enseñanza (y su correlato: el saber), parece cobrar más protagonismo la Didáctica, con la intención, técnica, de promover esas habilidades enunciadas más arriba —en la medida en que la Facultad de Psicología forma profesionales, es de esperarse que se manejen como expertos al momento de intervenir en un campo— y, sobre todo, la función de abrir interrogantes en cuanto a la posición singular que se ocupa en el momento y la posición a construir.

Cabe la pregunta: ¿no hay saber, entonces, interesante o jerarquizado en este curso? Aunque esta es una pregunta que permanece abierta, creemos que no hay ningún curso —ni, menos, un curso universitario— que no esté en relación con el saber. Pero, ¿de qué saber se trata en este caso? Seguramente, de los saberes que están incluidos en los contenidos de la grilla del curso. Pero, además, y en un lugar central, se trata de un saber de sí, en el que cada estudiante pueda visualizarse con las herramientas que ha construido y las que puede construir, en relación con su profesión, con el conocimiento y, también, con los otros que serán su marco, su oponente o su sostén. ¿Ambicioso? Sin dudas. ¿Necesario? ¡También! No se vincula con la investigación o producción de conocimiento en un sentido canónico,

pero sí de una forma más personal, incluso más cercana a lo que puede verse en un análisis. Entonces, ¿se trata de un análisis? ¡Por supuesto que no! Se trata, apenas, de que cada uno pueda formularse interrogantes y sostenerlas y seguirlas, obviamente, según el criterio de pertinencia que marcan los contenidos propuestos en la *Guía del curso* (FPsico, Udelar, 2021a). Y, en esa medida, tener un cierto registro de sus puntos fuertes, sus debilidades, sus intereses, sus recursos, y los recursos que se puedan generar.

A modo de cierre

Esta ponencia no pretende agotar las consideraciones posibles acerca del curso Referencial de Egreso, sino, simplemente, leerlo en clave de enseñanza y Didáctica. Con seguridad, del curso pueden decirse o pensarse una multiplicidad de aspectos que no han sido tocados en esta presentación.

Como no se trató de una reflexión que se ubicara en la dimensión de las prácticas —lo cual habría requerido de un trabajo más exhaustivo de observación y registro, que permitiera sistematizar y analizar eso que ocurre allí *cuando alguien intenta enseñarle algo a alguien*— todo lo relativo al acontecimiento didáctico quedó fuera.

Además, en este trabajo tampoco consideramos las particularidades que devienen de las diferencias singulares en los modos de docencia que, en virtud de la libertad de cátedra que hay en la universidad, cada docente despliega, ni tampoco las especificidades derivadas de cada instanciación grupal, que hacen a una diferencia estructural y que determinan que los objetivos del curso se cumplan con mayor o menor éxito, que haya clases mejor logradas que otras... En fin, no se han considerado las múltiples formas que puede adquirir la singularidad —y que es, en última instancia, la singularidad de los propios sujetos que habitamos estas situaciones de enseñanza—.

En fin, se trató, apenas, de comentar las especificidades de un curso enmarcándolo en su lugar institucional y sus objetivos, según los trabaja el equipo docente: sin ánimos de estar en el polo de la «enseñanza educativa» (Behares, 2015, p. 12), más propia de los niveles básicos de la educación (que ya no de la *enseñanza*, tal como la definimos más arriba, en su relación con el saber), el curso pasa por una cierta instrumentalización, por pensar en técnicas y tecnologías que los estudiantes tienen como recursos construidos a lo largo de la formación, por ubicar redes que puedan funcionar luego del egreso, por tener información de posgrados y otros estudios que apoyen una trayectoria formativa posterior... Más que la enseñanza propiamente dicha, se recorta la Didáctica, que en este curso prioriza el trabajo y los espacios grupales, con efectos potenciadores y multiplicadores de las condiciones individuales, con un posicionamiento de raigambre pichoniana (Pichon-Rivière, 1988) o, aun, vygotkiana (Vygotski, 1993).

Todo lo demás, que para esta ponencia funciona como resto, está abierto a interrogantes para seguir pensando.

A modo de apertura: diálogo con las demás ponencias de la mesa

El curso nos interpela desde la ética docente, también, en resonancia, diríamos, con lo que planteó Mariela Rivas, con su ponencia «La Didáctica en una encrucijada». Nos interpela en los aspectos prácticos sin dudas, que se ven afectados por la no presencialidad: ¿cómo trabajamos todo esto sin cuerpos? ¿Pedimos o hasta exigimos que prendan la cámara? ¿Podemos hacer eso? ¿Cómo hacemos con los que vienen a clase en el trabajo, o mientras van en el ómnibus, o mientras cuidan al nieto (como planteaba Juliana Acerenza como ejemplo)? Incluso lo pensamos en términos de posibilidad o imposibilidad de dictar el curso...

Pero también nos interpela también en los aspectos más profundos y no tan coyunturalmente situados, en cuanto a nuestra posición docente: ¿qué podemos aportar, desde nuestro rol, en el último curso para la formación de futuros psicólogos?

En los grupos, trabajamos desde una concepción de horizontalidad, que a mí me gusta pensar y consignar como espacio «entre colegas». A la vez, en las reuniones de equipo trabajamos también horizontalmente, desde nuestro no saber, que está librado a las derivas del acontecimiento, noción que fue trabajada por Claudia Reyes (2021) en su ponencia «Didáctica de literatura y acontecimiento didáctico literario: relaciones y tensiones».

Y, al escuchar a Juliana Acerenza (2021) en la ponencia «¿Qué hace posible y qué posibilita el diálogo filosófico hoy?», tomo su definición de *diálogo* para caracterizar nuestro trabajo, en la medida de *hablar para pensar*. Así trabajamos en el equipo y también eso les proponemos a los estudiantes en los grupos; desde nuestro lugar, como ya vimos, eso puede tener similitudes con una situación analítica: tomar la palabra para pensar, para entender, para descubrir algo, para anudar... Sin cerrar ni obturar las discusiones, sino abriendo caminos y preguntas.

Lizzi Keim (2021), en «El tiempo histórico... entre la enseñanza de la Historia y el tiempo de formación», destaca la importancia de «investigar las propias prácticas». No sé si se trata de eso, dependerá de la concepción de investigación que se tenga y eso abriría otras discusiones posibles. Pero sí se trata de interrogarse y trabajar en equipo, pensar en conjunto y en momentos de encuentro, que también contemplan y respetan la singularidad y la diferencia.

Nos desafía por varios lados este curso y por eso agradezco nuevamente —sobre todo a los coordinadores del eje, Limber Santos y Mariela Lembo— la oportunidad de *hablar con ustedes para pensar*.

Bibliografía

- Acerenza, J. (2021). ¿Qué hace posible y qué posibilita el diálogo filosófico hoy? *II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato. Crisis, resistencias y utopías en la educación*, Instituto de Educación-FHCE, Montevideo, 12-14 de abril de 2021.
- Behares, L. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En L. Behares (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. (2008a). De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la «teoría antigua» de la enseñanza. En L. Behares y R. Rodríguez Giménez (Comps.), *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 29-46). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Behares, L. (2008b). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après-coup. En N. Leite y F. Trocoli (Orgs.), *Um retorno a Freud* (pp. 307-324). Campinas: Mercado de Letras.
- Behares, L. (2011a). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, L. (2011b). Formación de investigadores como enseñanza universitaria en el grado. El caso de la Universidad de la República. En S. M. de Aguiar Isaia, D. P. Vargas Bolzan y A. Moreira da Rocha Maciel (Orgs.), *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*, volumen 2 (pp. 77-92). Porto Alegre: Edipucrs. Recuperado de <http://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0135-3.pdf>.
- Behares, L. (2015). Prólogo. En A. Fernández Caraballo, *La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la Udelar* (pp. 11-13). Montevideo: Ediciones de la Fuga.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República (DGPlan, Udelar) (2020). *Síntesis estadística de la Universidad de la República. Diciembre 2020*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicaciones/sintesis-estadistica>.
- Facultad de Psicología (FPsico), Universidad de la República (Udelar) (2013). Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología. Montevideo: FPsico, Universidad de la República. Recuperado de <https://psico.edu.uy/ensenanza/plan>.
- Facultad de Psicología (FPsico), Universidad de la República (Udelar) (2021a). Guía del curso Referencial de Egreso. Montevideo: FPsico, Universidad de la República. Recuperado de <https://sifp.psyco.edu.uy/guias/262/view>.
- Facultad de Psicología (FPsico), Universidad de la República (Udelar) (2021b). Guía del curso Construcción de Itinerario. Montevideo: FPsico, Universidad de la República. Recuperado de <https://sifp.psyco.edu.uy/guias/149/view>.
- Keim, L. (2021). El tiempo histórico... entre la enseñanza de la Historia y el tiempo de formación. *II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato. Crisis, resistencias y utopías en la educación*, Instituto de Educación-FHCE, Montevideo, 12-14 de abril de 2021.
- Milner, J.-C. (2008). *El juicio de saber*. Buenos Aires: Manantial.
- Pichon-Rivière, E. (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reyes, C. (2021). Didáctica de literatura y acontecimiento didáctico literario: relaciones y tensiones. *II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato. Crisis, resistencias y utopías en la educación*, Instituto de Educación-FHCE, Montevideo, 12-14 de abril de 2021.

- Rivas, M. (2021). La Didáctica en una encrucijada. II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato. Crisis, resistencias y utopías en la educación, Instituto de Educación-FHCE, Montevideo, 12-14 de abril de 2021.
- Uruguay (1958, octubre 16). Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>.
- Vygotski, L. (1993). *Obras escogidas*, tomo II. Madrid: Visor.

Comentarios a las ponencias. Eje 7 Mesas 1 y 2

LIMBER SANTOS CASAÑA¹

Comentarios

El eje 7 tuvo nueve ponencias sobre Didáctica y, por la naturaleza amplia del tema, se trató de presentaciones diversas a juzgar tanto por el abordaje como por los escenarios específicos que se plantearon. Comentaré aquí algunos aspectos de cinco de esas presentaciones, en las que se representa esa diversidad y riqueza que caracterizaron las dos mesas en que se dividió el eje. En ambas se registró un gran nivel de intercambio bajo la forma de comentarios, preguntas y diálogos que resultaron muy fructíferos y enriquecedores para todos los participantes.

Natalia Rivero nos presenta un singular debate epistemológico sobre el estatuto de científicidad de la pedagogía. Sobre la base de algunos referentes teóricos y antecedentes históricos, se plantea las posibilidades de la pedagogía como ciencia o como arte. Se trata de una discusión más presente y con mayor sentido entre pedagogos que entre epistemólogos. De alguna manera, a los epistemólogos nunca les ha interesado mucho la pedagogía —dando por sentado su carácter de no ciencia— al tiempo que los pedagogos no han incursionado demasiado en la epistemología. Cuando lo han hecho, sin embargo, es más por un interés pedagógico y político que epistemológico, *strictu sensu*.

De los muchos ángulos de este debate, Natalia resalta el fenómeno de las diferentes tipologías textuales que asume el lenguaje pedagógico: el ensayo, la poesía, la novela. Lo hace haciendo referencia a pedagogos nacionales como Agustín Ferreiro, Jesualdo Sosa y Julio Castro. Subraya que esta libertad de textualizaciones es uno de los factores que conspira contra la pedagogía como ciencia. El análisis de Natalia adquiere gran originalidad al trazar un paralelismo con la obra de Ferdinand De Saussure para la lingüística.

La compañera deja el camino abierto para posteriores intercambios, por cuanto el estatuto de científicidad de la pedagogía deriva en la científicidad de la didáctica y de las ciencias de la educación, en general. El cruce con lo que sucede

¹ Instituto de Educación, FHCE, Udelar. limbersantos@gmail.com

en otras disciplinas resulta clave para generar modelos explicativos, enriquecer la nómina de ejemplos y construir perspectiva analítica.

Al parafrasear la encrucijada de la ética de José Luis Rebellato, Mariela Rivas nos trae el tema de la didáctica en una encrucijada. Nos plantea un conjunto de reflexiones que actualiza en tiempos de pandemia, el debate sobre la didáctica, su agenda, sus manifestaciones y sus productos teóricos y prácticos. La encrucijada es de una época de profundos cambios, incertidumbres y pérdida de ciertas seguridades. En esa encrucijada, Mariela reafirma el lugar central de la didáctica, pero también la necesidad de su reinención para ubicarla conforme a estos tiempos.

Lo anterior deriva en un análisis epistemológico que nos permite entroncar este planteo con el de Natalia, pero, por otra parte, permite mirar al interior de la didáctica como disciplina y ver los procesos de producción de conocimiento propio. Los propios roles de estudiante y docente están en juego en este debate que queda abierto a futuros intercambios.

A partir de las nociones de didáctica y acontecimiento didáctico, Claudia Rodríguez nos conduce a la didáctica de la literatura. Lo hace a partir de las relaciones entre la didáctica y la teoría literaria. A partir de un análisis de las derivas de la didáctica de la literatura a lo largo de diferentes concepciones, llega a enunciar el sugerente concepto de acontecimiento didáctico literario.

Claudia plantea que la generación de esos acontecimientos gira en torno a un conjunto de decisiones sobre los abordajes de textos literarios. Pero pone especial énfasis en que no solo se trata de la formación de los docentes para ello, también se pone en juego la experiencia previa como estudiantes. Es muy interesante poner en juego algunos resultados de un grupo de discusión con docentes que Claudia llevó adelante.

Como concluye Claudia, la exploración basada en el grupo de discusión «visibiliza las relaciones y tensiones entre la formación académica y las huellas de subjetividad y nos invita a echar luz sobre los procesos de subjetivación profesional docente».

Mariela Lembo compartió con nosotros un conjunto de reflexiones sobre la pregunta en la enseñanza y en la investigación. Parte de la concepción de que para ser un buen profesor universitario es necesario ser un buen investigador. De esto se deriva que la práctica de la investigación es indispensable para la formación de un docente universitario. De ahí que la indagación sea imprescindible para pensar, dudar, comprender que son cualidades importantes en la profesión.

Mariela enmarca su planteo en las complejas relaciones entre enseñanza e investigación en el ámbito universitario. Refiere a dos formas de poner en práctica la enseñanza: la docencia «en modo de investigación» y la «docencia de información». Da cuenta de su investigación actual que, tras pertinentes y profundas teorizaciones, pretende aportar nuevos elementos para la formación de docentes universitarios. Se enmarca, en ese sentido, en el campo específico de la enseñanza universitaria, aún incipiente.

La relación entre la enseñanza y la investigación en torno a la interrogación es digna de ser investigada para dar cuenta de su supuesta complementariedad, a partir de evidencia empírica. Como muy bien señala Mariela, es importante que desde la investigación académica se pueda demostrar esto en distintos ámbitos universitarios, teniendo en cuenta su diversidad de expresiones, formatos y naturaleza de los saberes puestos en juego.

Siguiendo con la enseñanza y la didáctica universitarias, Cecilia Blezio aborda el tema sobre la base del caso del curso Referencial de Egreso de la Facultad de Psicología. Más allá de las relaciones entre la didáctica universitaria y la investigación, Cecilia se plantea el caso de la formación de profesionales, como sucede en la Facultad de Psicología. Toma en consideración la clasificación de Luis Ernesto Behares sobre los servicios universitarios, desde los de perfil marcadamente profesionalista hasta los esencialmente académicos pasando por dos intermedios. A partir de esa clasificación se deriva otra taxonomía: la de las carreras de formación de investigadores, las carreras de formación profesional con componentes de investigación y las carreras con formación estrictamente profesional. Cecilia ubica la Facultad de Psicología entre la segunda y tercera categoría.

Se concibe entonces para la referida facultad una formación híbrida, por cuanto implica a la vez la formación de investigadores y la formación de profesionales. Se trata de un excelente análisis teórico que comparte Cecilia en relación con un curso en particular, en función de sus pautas formales y objetivos. En este sentido se refiere a una instrumentalización que se formula en el curso a través de ciertas técnicas y tecnologías. Esto articula la formación recibida durante la carrera con su ubicación profesional posterior al egreso.

Las ponencias comentadas, aun ubicándose desde posturas teóricas y abordajes diferentes, terminaron confluyendo en el eje, con rasgos de complementariedad mayores que los textos por sí solo pronosticaban. El nivel de intercambio y los comentarios mutuos así lo permitieron.

Eje 3 Mesa 1

Educación de la tríada emociones-ética-ciudadanía y laicidad

SANDRA JUDITH DÍAZ ÁLVAREZ¹

Resumen

La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía en sinergia con una laicidad abierta, se presenta como un constructo teórico para «desandar los caminos de la educación excluyente, fortaleciendo una pedagogía de la participación, para aquellos que no tienen ni voz ni voto».²

Esta tríada, se puede implementar a través de metodologías participativas, como la Comunidad de Indagación (Lipman, 2001) o Biblioteca Humana Reflexiva.³ Ambas se basan en relatos, escritos u orales, para denunciar situaciones adversas de aquellos que son excluidos por diferentes circunstancias. Conocer y comprender situaciones adversas que viven muchos conciudadanos, puede provocar una sensibilización emocional y favorecer acciones hacia los más vulnerados, como la lucha y la defensa de los derechos humanos.

Para vincular la educación de la tríada emociones, ética y ciudadanía y la necesidad de una laicidad flexible, este artículo se organiza en cuatro momentos.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. sandra_diaz96@hotmail.com

2 Esta expresión fue tomada de la convocatoria para participar en la II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato «Crisis, resistencias y utopías en educación», Eje n.º 3, 2021.

3 La Biblioteca Humana es una organización y movimiento internacional que comenzó en Copenhague, Dinamarca, en 2000. Su objetivo es abordar los prejuicios, propiciando el diálogo con personas a las que normalmente no se conocerían. Sus fundadores, Dany Abergel, Asma Mouna, Christoffer Erichsen, Thomas Bertelsen y Ronni Abergel la concibieron en 1993 como una forma de desarticular la intolerancia y la violencia. Su nombre utiliza la analogía de la biblioteca en el sentido de «leer» personas en lugar de libros, con el fin de aprender y desafiar sobre los propios estereotipos y prejuicios. En Uruguay, las licenciadas Lourdes Velazquez y Joana Rodríguez adaptaron el proyecto con el nombre de Biblioteca Humana Reflexiva.

Primero, describo el contexto en Uruguay y el vínculo con la educación. Luego, presento el concepto de educación de la tríada emociones, ética y ciudadanía. Tercero, reitero las prescripciones en la política educativa en torno al concepto de laicidad y recupero los principios de igualdad y libertad. Finalmente, defendiendo una concepción de laicidad abierta, para impulsar el desarrollo de este constructo teórico en el aula.

Palabras clave: Emociones; Ética; Ciudadanía; Laicidad.

1. Contexto en Uruguay y la educación

Luego de la dictadura y con el retorno a la democracia, Uruguay se ha ido transformando.

Cambiaron la demografía, la distribución de la población, la composición de las clases sociales y núcleos familiares. De la mano de la revolución tecnológica, cambiaron profundamente los medios de comunicación y la circulación de información. Cambiaron la economía, la estructura del mundo empresarial y del mercado laboral. La política, sus instituciones y actores también cambiaron (nuevas reglas de juego, reformas en empresas públicas y otras estructuras del Estado, formato y mecánica del sistema de partidos, líderes y fracciones) (INEED, 2014, p. 20).

La escuela siempre ha acompañado las transformaciones. Actualmente, asume un rol destacado en la formación de un ciudadano inmerso en una sociedad democrática y plural (producto de la globalización cultural y los diferentes flujos migratorios) y en la preparación para el mercado laboral local y mundial, privilegiando saberes que responden a sus exigencias.

Con base en la Ley General de Educación n.º 18.437 y el artículo 13 (Uruguay, 2008), que describe los fines de la educación, se puede asociar un amplio campo semántico (palabras resaltadas en negrita) que da cuenta de la idea aspiracional del ser humano y de sociedad, que requiere el contexto actual. En este sentido, la educación tiene como tarea: Contribuir en la construcción de una sociedad *justa, solidaria, libre, democrática, inclusiva, no discriminatoria, pacífica, integradora* de lo regional e internacional, *defensora* de la *cultura*, de la *identidad* nacional, del *desarrollo sustentable y equitativo*. Formar *personas reflexivas, autónomas y respetuosas* que reconozcan la *diversidad y pluralidad de expresiones culturales*. Proporcionar una *educación artística, científica y tecnológica*, además de articular el *trabajo manual e intelectual*.

El *Programa de Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2008) fundamenta la selección cultural en torno a los fines de la educación que sintetiza en cuatro enunciados:

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 *crítica* en relación con el conocimiento y la información. Formar al alumno como *sujeto ético*, corresponsable de sus decisiones (p. 37, destacados nuestros).

El *Marco Curricular de Referencia Nacional* (ANEP, 2017, pp. 38-41) define perfiles de egreso con competencias y aprendizajes que se esperan de los estudiantes, al terminar tercero y sexto de Educación Primaria y tercero de Educación Secundaria. Este documento que orienta los planes y programas destaca el desarrollo de «competencias culturalmente densas» (Cullen, 2009) y aprendizajes fundamentales, vinculados a tres dimensiones éticas: Una *ética del pensamiento* que implica *pensar y actuar en la complejidad* a través de un pensamiento sistémico, creativo, crítico, complejo, divergente y exploratorio, entre otros estilos del pensar. Una *ética de la ciudadanía* que requiere *participar en la vida democrática* de forma responsable y crítica, a través de un conjunto de prácticas pedagógicas que desarrollen conocimientos, valores y actitudes necesarios para vivir en una sociedad democrática y plural. Una *ética del bienestar*, que significa *sentir y ser en la grupalidad* a través del *desarrollo emocional* a favor del bienestar individual, la apertura a la otredad y de la convivencia pacífica.

El propósito de recuperar los fines de la educación y sus traducciones en los diferentes documentos, es para enfatizar que la educación tiene la tarea de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones, etc., que preparen a los estudiantes para el mundo laboral, así como también, la tarea de crear oportunidades para formar un ciudadano capaz de vivir en un contexto democrático y plural.

Los lineamientos del *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP, 2020) retoman los fines y enfatizan no solo el desarrollo *cognitivo* de los estudiantes, también lo *emocional*, lo *familiar* y lo *comunitario*. En consecuencia, jerarquiza nuevos saberes⁴ «en función de su importancia en la formación del aparato cognitivo y emocional de los estudiantes, atendiendo además a las demandas de una sociedad basada en el conocimiento y el avance científico-tecnológico-digital» (ANEP, 2020, p.180).

4 El *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo*, en la Línea estratégica 1 (LE1), en la política educativa «Mejora de la trayectoria de los estudiantes» (ANEP, 2020, p. 133) y, en la LE2, en la política educativa «Mejora de los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social» (ANEP, 2020, p. 136), en la primera como estrategia y en la segunda como objetivo (en algunos casos las mismas estrategias sirven a diferentes objetivos de las políticas educativas), políticas focalizadas a mejorar, diseñar planes formativos, ejecutar y acompañar pedagógicamente la enseñanza y el aprendizaje de la *lengua*, la *matemática*, las *habilidades socioemocionales* y *pensamiento científico*. Tanto en primero, segundo y sexto en escuelas públicas con mayores niveles de vulnerabilidad social y educativa; así como también, la enseñanza de la lectura, la matemática, las *habilidades socioemocionales* y la *ciudadanía digital*, en los grados de primero a tercero en centros de EMB con elevados niveles de vulnerabilidad educativa, social y de repetición, con foco en los quintiles 1 y 2.

Este plan, para atender lo emocional, familiar y lo comunitario, incorporó como nuevos saberes en educación primaria y secundaria, la enseñanza y aprendizaje de las habilidades socioemocionales.⁵ Estas permiten aumentar el bienestar personal y la motivación por el aprendizaje.

Esta innovación curricular es un gran avance para incluir la educación emocional en las aulas, pero omitió el abordaje de las emociones políticas que permitirían una sensibilización emocional, ante la diversidad característica de una sociedad pluralista y, al mismo tiempo, contribuirían a los objetivos de una sociedad justa.

La educación de la tríada emociones-ética-ciudadanía

La educación de la tríada emociones-ética-ciudadanía tiene como propósito la formación ciudadana estrechamente vinculada a la ética como disciplina práctica y a la educación de emociones que se experimentan en relación con los conciudadanos.

Este constructo teórico que presento, surge con base en la propuesta de educación emocional, desde una perspectiva filosófica que, en nuestro país, la Dra. Helena Modzelewski propone a partir de las españolas Adela Cortina y Victoria Camps, pero fundamentalmente, de la estadounidense Martha Nussbaum.

El orden en que aparecen para su definición no tiene que ver con jerarquías, los tres funcionan de forma sinérgica para lograr su propósito. Aunque para acercar al lector al concepto, comienzo con lo sistematizado sobre ciudadanía y ética, con base en los aportes de los filósofos Carlos Cullen (2009) y Cortina (1993), en el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2008) y en el *Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media* (INEED, 2019).

Ciudadanía

El programa escolar incorpora en 2008 como nuevo campo la *construcción de la ciudadanía*. Este espacio define sus contenidos a partir de la Ética como disciplina filosófica y el Derecho. La decisión tuvo que ver con una educación ciudadana centrada en los aprendizajes (donde los estudiantes son partícipes en el proceso formativo) que responde a un contexto histórico, social y económico particular (INEED, 2019 p. 13).

5 En 2017, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) propuso evaluar emociones provenientes del campo de la psicología como la *Motivación y autorregulación* del aprendizaje, que incluye como subcategorías a la autorregulación metacognitiva, mentalidad de crecimiento, motivación intrínseca y perseverancia académica; las *habilidades interpersonales*, que considera como subcategorías a la empatía y las habilidades de relacionamiento y; las *habilidades intrapersonales*, que considera como subcategorías a la regulación emocional y el autocontrol. Considerando que las evaluaciones marcan tendencias en la educación, el plan educativo 2020-2024 las incorpora como nuevos saberes.

La nueva incorporación implicó una transformación formativa que significó el pasaje de Educación Moral y Cívica a Formación Ciudadana (CEIP, 2008, p. 97). La formación ciudadana, en el programa escolar, se define con base en Cullen (1996) como un espacio para:

Trabajar para *formar un juicio moral autónomo* y una *inteligencia moral solidaria* capaces de evaluar críticamente y con responsabilidad social los propios valores en los que se ha ido formando, los que provienen de la presión ambiental, y reconocer aquellos que lentamente la humanidad ha ido construyendo como universales expresados en los derechos humanos. Es aprender a *moverse en el juego de reglas de la democracia y el pluralismo*, aprender a comprometerse con los valores críticamente asumidos; es aprender la coherencia entre lo que se dice y se hace; es poder encontrarse como sujeto libre y digno desde el deseo individual y desde los roles sociales (CEIP, 2008, p. 97).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), de acuerdo con las fuentes revisadas para elaborar su marco conceptual en torno a la formación ciudadana y operacionalizar su evaluación, propone la siguiente definición que gira en torno a las categorías⁶ convivencia, participación y derechos humanos:

... la formación en ciudadanía es un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que promueven conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Implica que la institución educativa sea vivida como un *espacio democrático*, que fomente la *participación* en el centro y con la comunidad, la *convivencia* y el *respeto* por los *derechos humanos* (INEED, 2019, p. 14).

La definición en los diferentes documentos normativos⁷ converge en que la formación del ciudadano está asociada a la idea de *competencia*, que implica además de los objetivos de aprendizaje de un conjunto de conocimientos, la incorporación por parte de los estudiantes de habilidades y actitudes, donde cobra relevancia la manera en que se organizan las relaciones sociales a nivel de aula y de centro educativo (INEED, 2017, p. 11).

Como no hay competencia que se desarrolle sin contenidos, estos son los explicitados en el programa de primaria que refieren a la incorporación de la nueva

6 Para evaluar la *convivencia* incluyó como subcategorías las relaciones interpersonales, el sistema de normas y de reglas, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia. Para la *participación* tuvo en cuenta subcategorías como dispositivos de participación, actividades socioeducativas, canales de comunicación, la voz del estudiante y actitudes hacia la participación. Para el *abordaje de los derechos humanos* evaluó la inclusión y la diversidad en cuanto a temáticas tratadas, la utilización de herramientas que desarrolla el sistema, actitudes de los estudiantes hacia la inclusión y, formación docente específica (INEED, 2019, pp. 20-26).

7 Excepto en el Programa de Educación Inicial y Primaria, que solo hace referencia a contenidos.

agenda de derecho⁸ y la tematización de problemáticas⁹ locales y globales. Las habilidades para participar en la vida democrática a través de prácticas pedagógicas. Las actitudes están asociadas a una apertura hacia la otredad a través de una escucha atenta, actitud dialógica, actitud laica, apertura a diferentes perspectivas, compromiso con una tradición en valores y derechos humanos y toma de decisiones con responsabilidad, solidaridad, etcétera.

Ética

En el programa escolar (CEIP, 2008), la ética como disciplina filosófica, junto con el derecho, define los contenidos dentro del campo «Construcción Ciudadana». Dentro de la ética, la fundamentación explícita, «es preciso comenzar distinguiendo y precisando los conceptos *ética* y *moral* ya que frecuentemente son utilizados como sinónimos» (ANEP, CEIP, 2008, p. 102). Con base en la filósofa española Adela Cortina (1993), se precisa que el término «moral» hace referencia a un conjunto de principios, normas y valores que una generación transmite a la siguiente como el modo más adecuado para llevar una vida justa y buena. La educación de las morales, no es tarea de la escuela, su tarea es hacer respetar la elección que decide cada estudiante para llevar una vida buena.

Para precisar y distinguir a la Ética como disciplina filosófica, expresa:

Enseñar Ética como campo del saber en la escuela es introducir un *abordaje filosófico de las cuestiones morales*. No solo supone que los alumnos reflexionen sobre sí mismos, sus experiencias y sus creencias, sino también que consideren las numerosas narrativas y prácticas sociales que se manifiestan en la sociedad, comprometiendo su opinión. Valiéndose de los procedimientos críticos —*análisis y explicación*— propios del pensar filosófico, o sea, aprendiendo a argumentar moralmente (CEIP, 2008, p. 102).

Cortina, a lo largo de sus obras, se ha dedicado a distinguir entre Moral y Ética. Para la autora, la *moral* es *ética de máximos* y la *ética cívica* es *ética de mínimos* (Cortina, 1993). Y para Cullen (2009), la ética es la disciplina racional que tiene por objeto la moral.

Para enseñar Ética, la escuela tiene como tarea fomentar una actitud dialógica y laica, fundamentalmente, cuando las morales se exhiben a través de didácticas como el debate, dramatización, entre otras (CEIP, 2008, p. 104).

8 El programa escolar, al conocimiento y promoción de los tradicionales Derechos Humanos: agrega los derechos de la cuarta generación, relacionados con *derechos Ambientales y sexuales* (los derechos de la solidaridad, los derechos de vocación comunitaria, el derecho al desarrollo, el derecho al medio ambiente, el derecho a la paz y los derechos de los niños a opinar) (CEIP, 2008, p. 100). En Aristas (2019) se propone pensar en derechos y obligaciones como ciudadanos globales.

9 El programa escolar propone trabajar temáticas relacionadas con 1. Discriminación, 2. Género, 3. Sexualidad, 4. Consumo, 5. Trabajo, 6. Tecnología y Medios de Comunicación, 7. Ambiente. 8. Cultura de Paz. (CEIP, 2008, pp. 100-102).

Emociones políticas o emociones que se experimentan en relación con otro/as en su condición de conciudadanos, emociones públicas, también llamadas emociones democráticas (Modzelewski, 2017), es un concepto contemporáneo que la filósofa estadounidense Nussbaum (2014) presenta como otro proyecto de emociones, diferente a las emociones que provienen del campo de la psicología.¹⁰

Nussbaum adhiere a la idea de que las emociones son íntegramente cognitivas —lo que permite su educabilidad— y que se cimentan en relación con los conciudadanos. Las emociones políticas son las emociones que **«tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común»** (Nussbaum, 2014, p. 14).

La filósofa estadounidense (2014, pp. 143-168) sostiene que estas emociones son beneficiosas para el logro de una sociedad más justa a través de la búsqueda de la igualdad humana en lo racial, social, físico, etc.; la inclusión de grupos estigmatizados, y la adecuada distribución de recursos y discriminación positiva (acción afirmativa) orientada a las minorías.

Para Modzelewski (2017), estas emociones tienen por «objetivo ampliar la racionalidad pública, conformar una sociedad más igualitaria, una sociedad democrática donde la imaginación abraza al diferente. Que se tengan en cuenta las emociones del prójimo y sea viable una convivencia más tolerante, menos violenta y discriminatoria» (p. 130).

Nussbaum (2014, pp. 143-168) promueve como emociones para una sociedad democrática y pluralista el desarrollo de la *compasión*¹¹ hacia personas vulnerables y el desaliento de emociones discriminatorias como el miedo, la envidia, la vergüenza, el odio, el asco, entre otras.

Camps y Nussbaum coinciden en que el Estado tiene la capacidad de generar emotividad política. Todos los gobiernos adhieren a «marcos conceptuales» (Camps, 2011, p. 281) inspirados en cosmovisiones o formas particulares de entender el bien y, con base en ellas, establecen las reglas del juego entre los conciudadanos, las maneras de funcionar, de generar relaciones y de excluirnos. El propio Estado, puede educar emocionalmente a favor, de unos o de otros, haciendo uso de múltiples estrategias (Nussbaum, 2014, p. 246).

Las narraciones o relatos (Nussbaum, 1997; Modzelewski, 2017) son la estrategia más potente para abrazar y escuchar a través de la imaginación las voces de

¹⁰ El INEED (2017) para operacionalizar su evaluación de habilidades socioemocionales lo hizo con base en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, el modelo social o mixto de la inteligencia emocional de Bar-On, la teoría de la inteligencia emocional como habilidad mental de Mayer y Salovey, el modelo sistémico ecológico de Bronfenbrenner, entre otros.

¹¹ La compasión es una emoción profunda de comprensión y de dolor hacia otra persona que sufre, que siente en términos de igualdad y no como condescendencia (Modzelewski, 2017, p. 318).

aquellos que están silenciados, excluidos, estigmatizados. La sensibilización emocional hacia circunstancias adversas que padecen estos conciudadanos podría conducir a la acción, a la solidaridad, a la defensa de derechos, así como también a la consecución de una sociedad igualitaria, no discriminatoria.

Laicidad en la normativa de la educación uruguaya

La política educativa, desde la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) hasta los planes y programas, destaca, de forma reiterada, el principio de laicidad junto con los de obligatoriedad y gratuidad, a su vez, los subrayan como una de las características más sobresalientes del sistema educativo uruguayo, en especial, si se lo compara con sus pares de la región.

La laicidad y sus garantías de igualdad de expresión y libertad, reiteradas en la normativa educativa parecen desvanecerse ante diferentes acontecimientos mediatizados. Por mencionar algunos, la judicialización del caso del Liceo n.º 28 de Montevideo,¹² el caso del liceo de Salto («Se difundió video», 2017) sobre la exposición de una religiosa en contra de la ley de aborto, el reciente caso de 15 docentes (Arbesun, 2021) del departamento de San José, separados del cargo, por sacarse una foto, fuera de la institución, con una pancarta aludiendo en contra del plebiscito Vivir sin Miedo y, muchos más no mediatizados.

Jocelyn Maclure y Charles Taylor (2011, pp. 16-41) consideran que la laicidad es un tipo de gobernanza de las democracias que aceptan la pluralidad.

... la laicidad descansa en dos grandes principios morales: el de la *igualdad* de trato y la *libertad* de conciencia —cuya función es regular nuestro comportamiento— así como en dos procedimientos o principios institucionales, que permiten la ejecución de las morales, a saber, la separación de la Iglesia y el Estado y la neutralidad del Estado respecto a las religiones (Taylor y Maclure, 2011, p. 34).

El *principio de igualdad* (Nussbaum, 2011, p. 12) es la igualdad de respeto por la libertad de conciencia. La conciencia es una facultad interna para indagar y elegir las morales o éticas de máximos que dan sentido a la vida de cada persona. Nussbaum asocia de forma deliberada la idea de libertad de conciencia con cuestiones religiosas.

La libertad de conciencia merece igual respeto por los individuos y respaldo por leyes e instituciones. El Estado, con el fin de ser totalmente justo con todos los conciudadanos, no debe adherir a ninguna cosmovisión y tiene que ofrecer espacios y *acomodaciones* (para aquellos que sus morales no sean los de la mayoría)

12 En 2019 fue judicializado porque el gremio estudiantil colocó pancartas que expresaban: «La reforma no es la forma», en una clara alusión a la reforma constitucional impulsada por el líder nacionalista Jorge Larrañaga, quien llevaba adelante una campaña denominada Vivir sin Miedo (Camejo 2020, p. 114).

de modo igualitario, para que cada uno viva de acuerdo a su conciencia, mientras esta no atente contra la paz y la seguridad. Una elección oficial sobre cualquier ideal, lleva a la desigualdad, a la discriminación, a la clasificación de ciudadanos de primera clase (aquellos que se adhieren) y ciudadanos de segunda clase (aquellos que no se adhieren).

El *principio de libertad* (Reyes, 1964) es libertad de autonomía, que se puede sintetizar en tres términos: elección, acción, resultado. Reyes (1964) amplía la noción de libertad de autonomía a partir de la definición de Theodore Brameld de la siguiente manera:

... el hombre es autónomo cuando es capaz de analizar y elegir aquel fin que es el más conveniente para él, completar su elección con una acción adecuada y finalmente obtener las satisfacciones inherentes a su logro (p. 48).

Las concepciones de laicidad y la educación de la tríada emociones, ética y ciudadanía

Para promover la educación de la tríada emociones, ética y ciudadanía, adhiero concepciones de laicidad que se aproximan en el tratamiento de los principios de igualdad y libertad, expresados en diferentes autores y artículos como una laicidad flexible (Díaz Genis, 2020), una laicidad liberal pluralista (Taylor, 2011), una laicidad incluyente (Villarreal y Carrère, 2020), una laicidad de diálogo intercultural (Langón y Ruiz-Barbot, 2020) y la laicidad democrática (Camejo, 2020).

Merece destacar el modelo liberal-pluralista de Maclure y Taylor (2011), ideal para sociedades democráticas y pluralistas. Una laicidad liberal-pluralista, además de garantizar el cumplimiento de los dos principios morales básicos (respeto de la igualdad moral y la libertad de conciencia), admite la necesidad de recurrir a *acomodamientos*. Permite de esa manera tomar decisiones a favor de aquellos ciudadanos que adhieren a concepciones de vida que no son las de la mayoría, afectando así el ejercicio de su libertad de conciencia.

Nussbaum (2011, p. 12) también menciona la necesidad de generar espacios o acomodamientos para que cada ciudadano pueda vivir de acuerdo a su elección de proyecto vital. «Los acomodamientos tratan de restablecer la equidad o de permitir el ejercicio de la libertad religiosa en la medida en que no se ponga en peligro el principio de igualdad de trato» (Nussbaum, 2011, pp. 50-51).

Reiterar, de forma sucinta, los principios de igualdad y libertad, tiene como propósito reivindicar y enfatizar, las garantías que ofrece la laicidad, tan necesaria, fundamentalmente, en la educación, para el tratamiento de contenidos programáticos, así como, de temas polémicos como el aborto, suicidio, drogas, violencia de género, ley en defensa de personas trans, discriminación, casamiento igualitario, etc. Sin olvidar la expresión libre de adhesiones a ideales políticos, religiosos,

entre otros. Respecto a los «acomodamientos» mencionados, en nuestro país, falta mucho camino para llegar a este nivel de laicidad.

La laicidad requiere el desarrollo de una actitud laica para favorecer el diálogo, el respeto, la igualdad y libertad de expresión, ante los pensamientos, sentimientos y formas de vida ajenas.

Es pertinente agregar que, para facilitar el ejercicio de la laicidad en el aula, no se trata de enseñar contenidos, sino métodos, caminos, formas. Reina Reyes, habla del desarrollo de una «actitud laica» (1964, p. 49) que se alimenta de un pensamiento reflexivo y un sentimiento de igualdad que genere respeto a los otros. Solo la educación puede crear condiciones individuales para formar una persona autónoma que viva de forma libre.

La educación laica se logra evitando, en lo posible, las imposiciones dogmáticas, conduciendo al niño a la observación objetiva, facilitando la reflexión y dándole oportunidades para el ejercicio de su espontaneidad, defiende los valores básicos, comunes a todos, y hace posible una posterior elección individual de aquellos valores que son susceptibles de diversidad (Reyes, 1964, p. 55).

Forma parte de la educación laica, la posición del maestro respecto a las morales, la expresión de sus preferencias y los pensamientos que lo condujeron a ellas.

El maestro carente de ideales, el maestro de ubicación indefinida, si bien no condiciona a sus discípulos en ningún sentido, los deja indiferentes a todos los valores y muy difícilmente genera en ellos impulsos de superación (Reyes, 1964, p. 55).

Reflexiones finales

La educación de la tríada emociones, ética y ciudadanía se presenta como un concepto para «desandar los caminos de la educación excluyente, fortaleciendo una pedagogía de la participación, fundamentalmente, para aquellos que no tienen ni voz ni voto». A la vez, para favorecer el desarrollo de una sensibilidad emocional hacia la diversidad característica de una sociedad pluralista y, así, provocar acciones a favor de aquellos conciudadanos vulnerados en sus derechos con el fin de contribuir a la conformación de una sociedad más igualitaria.

Estrategias como la comunidad de indagación, la biblioteca humana reflexiva, el debate, entre otras y, la incorporación del constructo teórico emociones-ética-ciudadanía, pondrán en diálogo diferentes morales silenciadas, discriminadas, estigmatizadas, por la tendencia homogeneizante de aquellos «máximos de felicidad» o formas de vida que abrazan la mayoría.

La laicidad cobra un rol importante, ya que tiene que garantizar la libertad de expresión de todas las conciencias o morales y, en consecuencia, desalentar la discriminación y promover la igualdad de respeto por la libertad de conciencia.

El Estado como institución o medio es quien tiene el *poder* del funcionamiento de los principios morales que rigen a la laicidad. La laicidad tiene que seguir siendo un valor dentro de nuestra educación y en todos los ámbitos de la sociedad, para avanzar en el progreso de la humanidad.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>.
- Arbesun, R. (2021). Suspenden por 6 meses a 15 docentes del Liceo 1 de San José. *Caras y Caretas*. Recuperado de <https://www.carasycaretas.com.uy/suspenden-por-6-meses-a-docente-de-liceo-1-de-san-jose/>
- Camejo, M. (2020). ¿De qué laicidad hablamos? Algunas ideas para discutir casos actuales en la educación uruguaya. *Fermentario*, 14(1), 107-118. Recuperado de <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/730/1144>.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Consejo de Educación Primaria (CEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf.
- Cortina, A. (1993). *Ética Aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. *Novedades Educativas*, (62), 19-21.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Díaz Genís, A. (2020). Laicidad y libertad de cátedra, dos principios fundamentales de la educación nacional: ¿Cómo entenderlos? *Fermentario*, 14(1), 28-40.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2014). Capítulo 1. Contexto social, político y económico (pp. 20-37). En *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEED. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2018). Aristas. *Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Montevideo: INEED. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2019). Aristas. *Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Convivencia_Media.pdf.
- Langón, M., y Ruiz-Barbot, M. (2020). Choque de culturas en la escuela. Para una educación laica en diálogos interculturales. *Fermentario*, 14(1), 53-73.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maclure, J., y Taylor, Ch. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

- Modzelewski, H. (2017). *Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, Buenos Aires, Ciudad de México: Paidós.
- Reyes, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde.
- Se difundió video de charla sobre el aborto en Liceo de Salto (2017, julio 6). *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/7/se-difundio-video-de-charla-sobre-el-aborto-en-liceo-de-salto/>.
- Taylor, Ch. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza.
- Villarreal Durán, N., y Carrère, M. (2020). Laicidad, dimensión religiosa y migraciones en el Uruguay. *Fermentario*, 14(1), 74-87.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Educación y gobierno. Derechos humanos y encrucijada de utopías

SANTIAGO ARIAS¹

Resumen

Presento algunas incursiones teóricas para reflexionar en torno a los derechos humanos. La declaración universal estableció una utopía lejana tanto para los países periféricos como para los centrales. En todo el planeta encontramos poblaciones excluidas de esta malla de justicia social en igualdad de derechos y libertades.

Se propone un análisis exploratorio de las nociones de utopía totalitaria y emancipatoria desarrolladas por José Luis Rebellato. También de gubernamentalidad, biopolítica y gestión de sí. Categorías que permiten discutir sobre el arte de educar como arte de gobierno de los estados y cómo las identidades buscan sujetar nuestra conducción.

Palabras clave: Utopía totalitaria; Utopía emancipatoria; Derechos humanos; Gobierno y educación.

Introducción

Explicaremos la noción utopía relacionada con los derechos humanos para luego ver modelos utópicos totalitarios y emancipatorios que inciden en lo social y en la educación (Rebellato, 2009). Esto tiene relevancia en el marco de los gobiernos democráticos en que vivimos para pensar cómo profundizar la participación.

Indagaremos tanto en el *gobierno de sí* como en el *gobierno del otro* para problematizar el arte de gobernar y de educar en la actualidad. Prácticas de gobierno que median con las prácticas educativas, y viceversa, ambas constituidas como direccionamiento de las conductas (Foucault, 2014). Ello se complementa con la presente introducción del discurso gerencialista en la educación que define al sujeto en una nueva relación de verdad-poder-sujeto.

Propongo reflexionar de manera conjunta acerca de la introducción de nuevos saberes en las políticas educativas actuales. El modelo neoliberal globalizador

¹ Egresado de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). Integrante del Grupo de Estudio de Políticas y Prácticas Educativas del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad perteneciente al Instituto de Educación de la FHCE, Udelar. sinandru@gmail.com

excluyente se encuentra comprometido con la agenda de derechos. Un modelo que propone la hibridación en las políticas públicas con límites borrosos entre lo empresarial y lo social (Grinberg, 2015). Las leyes del mercado introducen la lógica del capitalismo de manera instituyente en las políticas estatales.

Derechos humanos y el proyecto neoliberal

Podemos afirmar que queda mucho por hacer para constatar la materialización de los derechos humanos. A más de 72 años de su declaración son intolerables las cifras que muestran la cantidad de personas en condiciones de pobreza, marginadas del ejercicio de nuestros derechos y libertades fundamentales y cubrir las necesidades básicas.² Esto conjugado a la crisis social, económica y sanitaria que estamos atravesando a causa de la covid-19 enciende una alarma que debe sensibilizarnos sobre la cantidad de personas que podemos situarnos en condiciones de desempleo, pobreza o pobreza extrema.³ Panorama que nos exige solidaridad sin dilación.

La actual crisis no solo posterga la dilatada agenda de derechos, sino que agrava las condiciones de dignidad establecidas en los derechos humanos. Utopía por momentos esperanzadora de una realidad alcanzable y en otros cercenada por posicionamientos teórico-políticos y situaciones históricas que alejan su realización. *Utopía*, recordando la obra de Tomás Moro, entrañó un lugar inexistente para su tiempo, pero movilizó el imaginario de sus lectores a un horizonte de otros posibles, más allá de lo real, orientando acciones personales y colectivas.

Tantas utopías como personas soñadoras de un mundo mejor sin exclusiones, un mundo justo para la humanidad, los seres vivos y un planeta descuidado por nuestras acciones. Como señala Jesús Cruz (2005), los derechos humanos establecieron «un horizonte estratégico hacia donde avanzar, hacia dónde enfocar las acciones de la humanidad entera para así evolucionar hacia estadios superiores de entendimiento y comprensión, armonización e integración del género humano» (p. 319). Su sentido filosófico debe articularse con una *praxis*. Acción social consciente y organizada con el sentido ético que se indigna «ante la injusticia, la desigualdad y la mediatización de las libertades fundamentales», que propone la utopía como horizonte «éticamente renovador y prometedor de una mejor vida

2 Para 2017 el Banco Mundial (BM) registró «689 millones de personas que vivían con menos de USD 1,90 al día». El número es aún más alarmante cuando advertimos que «la mitad de los pobres son niños. Las mujeres representan la mayoría de los pobres en la mayor parte de las regiones y en algunos grupos de edad. De la población mundial pobre de 15 años o más, alrededor del 70 % no tiene ninguna formación o solo una instrucción básica» (BM, 2020).

3 El BM desarrolló un «pronóstico inmediato», como estimación preliminar basada sobre lo recabado en 2020 incorporando los efectos de la pandemia a causa del coronavirus SARS-CoV-2, que señala que la crisis actual «empujará a entre 88 millones y 115 millones más de personas a la pobreza extrema, con lo que el total se situará entre 703 millones y 729 millones» (BM, 2020).

para la humanidad» (Cruz, 2005, p. 320). Surgen interrogantes al respecto: ¿son los derechos humanos una utopía vigente a nivel social, a nivel de las instituciones, para las personas? ¿pueden convertirse estos derechos como parte de un proyecto emancipatorio? ¿su relato condice con la condición de utopía?

Utopía: ¿totalitaria o emancipadora?

José Luis Rebellato aborda en *Utopía y neoliberalismo*, en 1993, la cuestión de la muerte de las utopías y el fin de la historia anunciado por el nuevo proyecto liberal que ignora «la periferia del sistema capitalista», borrando del debate central la condición humana de las personas que luchan por su supervivencia. Rebellato pone el foco en «el conflicto Norte/Sur», donde la hegemonía nos cuenta un relato mundial que «expresa su indiferencia frente a los que no cuentan» sus relatos. Historia definida por los detentadores del poder, que da cuenta de «la victoria de un sistema profundamente dominado e inhumano». Triunfa el derecho de hacer uso de la fuerza para saciar intereses corporativistas, sobre la pérdida y desamparo de «la fuerza del derecho y la justicia» (Rebellato, 2009, p. 182).

Resisten movimientos sociales de utopías plurales que muestran lo necesario de la transformación de la condición humana. Son visibles aportes teóricos críticos y prácticas emancipadoras, políticas y educativas, entre las cuales el autor formó parte de la «educación popular liberadora», en el marco del movimiento latinoamericanista. Para unos fueron «experiencias profundamente desesperanzadoras y frustrantes» para otros significó «una actitud crítica y autocrítica, una necesaria superación de mitos y de ideologismos y un compromiso renovado con un proyecto de liberación» (Rebellato, 2009, p. 182). Entre el fin de las utopías y su despertar aparecen ataques y defensas ideológico-culturales, que tienen como propósitos: el manejo de las poblaciones y los recursos materiales o la autonomía de pensamiento expresada en soberanía popular.

Utopía totalitaria

Rebellato plantea la maduración —a finales del siglo XX— de una ideología antiutópica bajo la forma de utopía totalitaria. La racionalidad latente del «pensamiento neoliberal» se planta como «propuesta económica, política y cultural». Busca establecer «una visión perfecta de la historia, de la economía, de la política» relacionada a la supuesta perfección de las leyes del mercado, dispuesta a «eliminar aquellos obstáculos que no permiten que el mercado funcione con absoluta libertad» (2009, p. 183). Utopía del mercado liberado de toda intervención que adapta las políticas bajo las leyes del libre comercio.

Esta utopía totalitaria tiene tres objetivos: 1) crear institucionalidades perfectas (análogas a las leyes del mercado), su verdad cobra carácter dogmático e incuestionable; 2) exigir un totalitarismo político excluyendo el control democrático

(reduce la racionalidad y la participación); 3) implantar una «ética de la adhesión y del orden» (conexa a la cultura autoritaria) (Rebellato, 2009, p. 183).

Mercado como institución perfecta con valores de competencia, propiedad privada y libertad individual, «opera por sí mismo, es un mecanismo milagroso y mágico». Excluye toda alternativa que altere su libre ordenamiento. La justificación de Hayek de su supremacía «resulta de la evolución natural», legitimada mediante los siguientes elementos: una ética evolutiva del mercado; el mercado como criterio único de verdad y orden, negando toda resistencia o antagonismos; una moral global de mercado; y, la ausencia del criterio de justicia, una institución perfecta no sería corregible. Todo aquello que se distancie de esta ideología y sus prácticas es irracional, este realismo la define como «utopía totalitaria» imponiendo la institucionalización de un «mercado total» (Rebellato, 2009, pp. 184-185).

Totalitarización que excluye a poblaciones a la marginación, la miseria, al desempleo. Exclusión vista por este nuevo orden como «anomalías» de la perfección que serán corregidas, pero que solo se agravan. Una mutua dependencia entre países centrales y periféricos que solo aumenta la población «superflua» excluida de los procesos de producción. La condición de «explotado ha pasado a ser un privilegio» frente a la enorme cantidad de personas en situación de desempleo que no pueden negociar y/u organizar reclamos sobre su marginalidad. La deuda externa ha sido y es la rehén de los países centrales sobre la soberanía popular de Latinoamérica y demás países periféricos. El dispositivo de deuda cumple el rol de mecanismo y garante para impulsar «ajustes estructurales impulsados por las economías centrales [...] impone la aceptación de las pautas económicas de los modelos neoliberales» (Rebellato, 2009, p. 185). Lo que impulsa la reducción del salario real, políticas de privatización y expropia la orientación las economías locales sometidas a lineamientos internacionales.

La pretensión de neutralidad en la construcción de conocimiento se basa en el modelo cientificista de la ciencia y de la cultura, lo real es cuantificable y las dimensiones cualitativas y hermenéuticas son ignoradas o negadas. Un neopositivismo que emplaza nuevamente la objetividad para desterrar al sujeto. Siguiendo a Rebellato (2009), el «cientificismo sostiene la ruptura entre los juicios fácticos y los juicios valóricos», basado en los aportes de Hume que los valores y normas morales no provienen de la razón (p. 187). Niega la procedencia del sujeto, sus necesidades, apunta al crecimiento económico prescindiendo de los sujetos que lo desarrollan.

El exceso de información dificulta el entendimiento de las variables implicadas en la estrategia neoliberal, insensibilizándonos de sus consecuencias. Recurre a la fragmentación de saberes intentando que cualquier «posibilidad de un universo científico orientado desde y hacia la emancipación» sea considerado «un metarrelato mítico ya superado». Este proyecto utópico-totalitario niega la participación «transfiriendo el poder de los sujetos protagónicos a expertos, técnicos [...] líderes carismáticos y autoritarios». Apunta a un Estado «inframínimo» y a

una institución «inmoral» para desarrollar el mercado, necesitando de la intervención estatal denominada «Seguridad Nacional» (Rebellato, 2009, pp. 188-189). Franz Hinkelammert (1984) es muy gráfico al respecto: «La represión policial libera, los gastos sociales esclavizan: ese es el lema del nuevo Estado intervencionista, que resulta en muchas partes simplemente un Estado policíaco» (p. 83).

La ética de la utopía totalitaria es dogmática, impone violentamente su modelo de identificación reprimiendo modelos alternativos, «neutraliza iniciativas transformadoras: silencia las energías emancipatorias; ahoga todo germen de pensamiento crítico; contribuye al fortalecimiento de una identidad pasiva, al exigir adhesión y sometimiento, construye personalidades centradas en la adhesión al orden» (Rebellato, 2009, p. 191). Impone la exclusión desde su dominación cultural, desde sus medios masivos de comunicación que tergiversan sentidos identificando «renovadores y modernizadores a quienes propugnan la reducción del Estado [...] conservadores a quienes siguen creyendo en las transformaciones estructurales, en los conflictos de clases y en las resistencias de los movimientos sociales» (Rebellato, 2009, p. 192).

Utopías emancipatorias

La apuesta de Rebellato en la reinención de las utopías retorna a una *praxis* que cuida lo teórico. Piensa proyectos emancipatorios en el horizonte de la imposibilidad, como una fuerza transformadora de la realidad, mediados por concepciones e instituciones. Una fuerza con un «potencial simbólico contenido en el imaginario social de nuestros pueblos» (Rebellato, 2009, p. 193). Utopías polisémicas por la amplitud de significaciones en dicho imaginario que requieren del «protagonismo histórico de los sujetos populares, de sus movimientos y de sus organizaciones» (Cerrutti citado en Rebellato, 2009, p. 194). Alternativas que buscan dar respuesta a desafíos vigentes.

Utopías que nos ubican en un imposible para movilizar posibles. En palabras de Hinkelammert (1984), «lo posible existe en referencia a una plenitud imposible, en relación con la cual es experimentado y argumentado el marco de lo posible» (p. 27). Con potencialidad de desafiar lo instituido, entendidas por Rebellato (2009) como «la presencia de lo imposible que genera una dinámica de desafío ante las posibilidades de la realidad [...] enraizada al mundo simbólico y en la construcción de la identidad». Una estrecha relación entre «utopía, ideología e imaginario social» (p. 194).

Rebellato (2009) toma los aportes de Eduardo Gudynas y Graciela Evia de la «ética profunda» en lo «ecológico-social», camino a transitar hacia una solidaridad entre la vida humana, animal, vegetal y del planeta (p. 195). Ello invita a desarrollar conocimiento científico para construir sociedades sin exclusión de derechos y libertades fundamentales. Procurando formas de interrelación socioambiental sin dominación, transformando toda acción o legitimación de injusticias sociales y medioambientales. Dimensiones éticas de una fuerza política liberadora.

Todo esto conlleva rupturas epistemológicas, analíticas y prácticas otorgando el protagonismo de cada persona como sujeto histórico. Exige rigurosidad en los esquemas conceptuales y teóricos a adoptar. El acto de construcción de saber en la *lucha por la esperanza* es inseparable de la *lucha contra el autoritarismo*. Actos que posibilitan una nueva identidad personal y colectiva basada en la *utopía liberadora* con coherencia teórica y práctica, orientando la acción sobre la base de las necesidades populares y desde realizaciones populares.

Siguiendo a Hinkelammert (1984), utopía donde aparece «el sujeto vivo como el sujeto de la praxis». Proteger la vida y transformar «todo el sistema institucional en función de la posibilidad de vivir de cada uno es el objetivo de la praxis. Significa asegurar al sujeto hermano una institucionalidad que le garantice su desarrollo» (p. 253). Desarrollar nuestros proyectos de vida desde su materialización.

Educación en democracia

Los gobiernos democráticos vienen de una trayectoria relativamente continua de más de dos siglos, interrumpidos en varias ocasiones por gobiernos de facto. La democracia indica una forma de gobierno donde «el poder político es ejercido por los ciudadanos», organización social del poder en la cual «la soberanía reside en el pueblo», que puede ejercer el poder de modo directo o indirecto a través de representantes. Una forma de convivencia social «que practica la igualdad de derechos individuales» (Real Academia Española, 2014).

La democracia exigió atravesar conflictos entre los anteriores detentores del poder y los del nuevo régimen. Requirió enfrentar intereses, los que defendían lo antiguo y los que traen lo nuevo. La utopía de los emancipados no fue igualitaria para los sectores sociales de cada Estado, ya que toma privilegios de los antiguos detentores distribuidos principalmente entre quienes establecieron las nuevas verdades. Siguiendo a Michel Foucault (1979):

La humanidad no progresa lentamente, de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirán para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación. Y es precisamente la regla la que permite que se haga violencia, y que otra dominación pueda plegarse a aquellos que dominan (p. 17).

Esto exige tomar partido, asumir un posicionamiento y señalar las exclusiones que la regla produce a modo de identificar quiénes ganan y quiénes pierden, quiénes oprimen y quiénes son oprimidos. Problematizar las verdades para definir cuáles deben ser asumidas y defendidas; jerarquizar la verdad que presenta mayor justicia. Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) señalan que esta perspectiva genealógica conlleva «un acto de libertad [...] rebelarse contra un conocimiento impuesto, es ganar las ventajas y asumir los riesgos de la decisión y del punto de vista propios» (p. 29). La genealogía permite profundizar en el desarrollo de

la pedagogía, las políticas y las prácticas educativas identificando sus conflictos. Problemas de la educación comprendidos «como parte de relaciones de poder y de estructuras de gobierno y de organización de la sociedad» (Dussel y Caruso, 1999, p. 33), identificando pistas que orienten nuestra reflexión y acción pedagógica.

En cuanto a las formas de gobierno, Foucault (2006) señalaba que el «pastorado no experimentó aún un proceso de revolución profunda que pueda ponerlo definitivamente al margen de la historia» (p. 179). Esta expresión de gobierno, entendida como gubernamentalidad, es un giro político en el arte de gobernar que anidó en los centros educativos católicos y protestantes desde finales del siglo XVI.

Los estados modernos promovieron una identidad «cuyos méritos se identifican de manera analítica, un sujeto atado a redes de obediencia, un sujeto subjetivado por la extracción de verdad que se le impone» (Foucault, 2006, p. 219). Imposiciones desde las denominadas «técnicas del yo» y la gradual referencia a la conciencia, utilizadas por la religión para dirigir la «mala conciencia» hacia una «buena». Conducción desde la obediencia reflexiva que introduce un forzamiento en cómo hacer uso de la libertad empleando «tácticas más que leyes, e incluso utilizar las leyes como tácticas en sí mismas» (Foucault citado en Dussel y Caruso, 1999, p. 38), desplegadas en las instituciones educativas modernas.

Los Estados nación asumieron el reto de brindar, supervisar y dirigir la instrucción pública, relacionada con la noción de «bio-poder» desarrollada por Foucault. Dussel y Caruso (1999) lo entienden como

... un tipo de poder que ya no se aplica al cuerpo individual, como en el caso de las disciplinas, sino que es un poder cuyo objeto es el grupo, más exactamente lo que se denomina «población» [...] estrategia de poder como una operación para adueñarse de la vida (p. 138).

Este giro político observa a las poblaciones como la reserva de «obreros para la economía» administrados por medio de una estadística médica de la vida y la muerte. El desarrollo de este modelo de Estado exigió mejorar las condiciones de vida de su población con políticas higienistas y de alimentación. Una biopolítica de «los cuerpos y de las almas» introducida en las instituciones educativas que marcó tres grandes cambios: 1) el disciplinamiento del docente, regulando su actividad para que enseñe lo estipulado por el Estado; 2) el nuevo relacionamiento con la infancia, protegerla y controlarla para civilizarla, por medio de la enseñanza de hábitos higiénicos y una educación cívica, y 3) la pedagogía ubicada como «ciencia y arte de enseñar» (Dussel y Caruso, 1999, p. 139). Los cimientos del nuevo dispositivo de control.

El capitalismo introdujo la dinámica de crecimiento evolutivo en la organización de todas las instituciones del Estado, «el cambio aparece como regla y no como excepción» (Dussel y Caruso, 1999, p. 143). La normalización implicó «crear una norma general» para poder medir «las singularidades individuales» contrastando con un «parámetro común» (Dussel y Caruso, 1999, p. 148). Lograr

esta norma requirió de reglamentaciones, diseños de los espacios y sus usos por parte de las y los educadores como gobernantes de las poblaciones estudiantiles. Una «táctica escolar» en relación con la estructura del aula y del espacio escolar. Una relación de poder jerárquica que habilitaba o restringía los movimientos de los cuerpos, lograba cierto orden imponiendo hábitos de obediencia. Prácticas de gobierno mediadas por prácticas educativas y viceversa, confluyen en la conducción individual y poblacional.

La gestión de sí en la hibridación de lo público-privado

La hibridación de lo público y lo privado es cada vez más visible en las transformaciones de los estados nación en sociedades empresa (Foucault, 2007) que buscan consolidar prácticas educativas donde medie lo menos posible la enseñanza. Racionalidad del gerenciamiento a *autohacerse*. Una gestión de sí que opera en distintas formas de manifestación de verdad (Grinberg, 2015). El decir veraz y la dirección de la conciencia es el ejercicio de poder ligado a la gubernamentalidad y a la biopolítica como redescubrimiento de «lo que es útil y necesario para gobernar de manera eficaz» (Foucault, 2014, p. 37).

La «cuestión de la verdad» es política sobre la vida: reconfigura nuestras identidades y conductas. El arte de gobierno se centra en una discusión económico-política sobre la educación. Instala el gobierno de los otros desde la modulación de sí, lograda por medio de prácticas de sí, de autoproducirse, «el Yo deviene el sujeto y objeto [de] sí» (Grinberg, 2015, p. 16). La verdad visible e invisible y sus fallas ordenan el juego de la vida y la muerte, escondiendo la intención del poder. Los mecanismos que legitiman y emiten verdades son los protagonistas.

El régimen de verdad es poder constatable en un conjunto «de prácticas reales» (Foucault, 2007, p. 37). El poder recurre a la verdad como forma de gobierno, introducida en nuestras conciencias nos conducen, pero requieren un método «acciones, revisiones y prácticas que los sujetos son llamados a realizar sobre sí» transformaciones que «operan sobre la sociedad y su mejora» (Grinberg, 2015, p. 18). Relación con la verdad como estrategia de una actitud ético-política con repercusión en la acción de sí.

Esta analítica de gobierno señala tres elementos clave: 1) saberes y su posición de verdad; 2) relaciones de poder en el gobierno de las conductas; 3) modos de constitución de subjetividad a partir de las prácticas de sí. Se deben constatar las interrelaciones entre verdad, poder y sujeto «sin reducir jamás unas a otras» (Foucault, 2010p. 27). Este arte de gobernar y de educar hace pensar en los despliegues y repliegues sobre la orientación de quiénes somos, hacia dónde orientarnos en la transición de sociedades del conocimiento a sociedades de la información. Supone que toda persona «posee la capacidad y habilidad para buscar información» y el cientificismo instala al «conocimiento como eje de la vida

socioeconómica» (Grinberg, 2015, p. 22). Abre un mercado de las competencias y los «detentadores de este tipo de saber son y serán objeto de ofertas, y hasta de políticas de seducción» (Lyotard, 1993, p. 109). El sujeto es llamado por sus habilidades de pesquisa y de producción de verdades. Tecnologías de cambio sobre sí y sobre los otros que generan una mutación constante del saber.

El Estado garantiza el acceso de los excluidos fortaleciendo capacidades de acceso al conocimiento. El sujeto —objeto y sujeto de sí— cobra una identidad autogerencialista. Los excluidos reciben de docentes-*coach* capacidades de aprendizaje para conseguir respuestas y desarrollar habilidades que reviertan «sus situaciones de exclusión» (Grinberg, 2015, p. 25). Pedagogía de las competencias cognitivas inspirada en una metacognición de la motivación.

Discusión inicial

Podemos concebir a los derechos humanos como un proyecto utópico emancipatorio y todo proyecto que niegue o dilate esta agenda de derechos es distópico y deshumanizante. Constatamos inicialmente que la utopía de derechos humanos no está presente en todas las personas, si no, es difícil comprender nuestra tolerancia latente de que inmensas poblaciones sigan excluidas del goce de derechos, viviendo en condiciones inhumanas. Son nimias las acciones efectivas que deconstruyen las estructuras que generan exclusión en el mundo. Esta utopía estableció un horizonte normativo que buscó frenar o regular las atrocidades cometidas por la humanidad a sí misma, propiciando una base de derechos universal. Horizonte que nos debería interpelar para orientar las acciones internacionales hacia su efectiva materialización.

Vimos en polos opuestos los proyectos utópicos totalitarios y los emancipatorios. Los primeros de una perfección determinista acotando las decisiones y acciones a grupos selectos, imponiendo su visión al pueblo cosificado. Los segundos movilizandopotencialidades populares para lograr una utopía polisémica y democrática. Ambos visibles en la presente dominación y resistencia humana, que invita tomar posición respecto a qué utopía adherir. La intencionalidad de incursionar en la teoría y práctica emancipatoria es una apuesta a una educación democrática, participativa y liberadora. Exige trabajar en nosotros en un proceso dialogal con el sujeto hermano desde una ética profunda y una noción de iguales.

El avance en la gestión de sí y la hibridación de las utopías totalitarias pone en discusión la noción de sujetos críticos y autónomos, expresando negación del sujeto político. La pedagogía crítica estimula una praxis educativa fuera de la normalización. Intenta dilucidar cómo llegamos a ser quienes somos; pensar el sujeto relacionado con el medio natural y social; indagar de qué manera se dan estas relaciones; y, hacia qué dirección avanzar. Es momento de detenerse y pensar nuestras acciones: ¿hacia una utopía emancipatoria o una totalitaria?

Conclusión inicial

La racionalidad gerencialista desplaza el rol de educar para entrenar competencias y habilidades en la gestión de sí, dificultando dilucidar una voluntad emancipatoria. Una intencionalidad política con límites borrosos, sentidos tergiversados, cruzados. Esto exige iniciar una rigurosa genealogía, cartografiar los mapas ideológicos a los que responden estas propuestas y evidenciar sus intencionalidades. Espero que esta primera aproximación estimule reflexiones y discusiones sobre las políticas educativas y sociales en juego, para buscar deconstruir los esquemas de opresión y pensar conjuntamente posibilidades liberadoras para toda la humanidad.

Bibliografía

- Banco Mundial (BM) (2020). *Entendiendo a la pobreza. Temas: Pobreza*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/topic/povertoverview#:~:text=La%20tasa%20de%20pobreza%20extrema,menos%20de%20USD%205%2C50>.
- Cruz, J. (2015). Los derechos humanos en el México del siglo XXI, utopía y praxis. En *Los derechos humanos en el constitucionalismo mexicano: utopía y praxis* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Derecho-Jvcruz/CRUZ_CRUZ_Jesus_Victor_Tesis.pdf.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2015). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10-31.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica a la razón utópica*. San José de Costa Rica: DEI.
- Real Academia Española (2014). Democracia. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/democracia>.
- Rebellato, J. L. (2009). Utopías y neoliberalismo. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas y E. Pérez (Comps.), *José Luis Rebellato. Intelectual radical. Selección de textos* (pp. 181-204). Montevideo: CSEAM-EPPAL-Nordan.

Laicidad: un significante en disputa¹

STEFANÍA CONDE;² CAMILA FALKIN;³ CRISTIAN LÓPEZ;⁴ SILVINA PÁEZ⁵

Resumen

En el nuevo contexto político se ha instalado la idea de que la laicidad está siendo amenazada. En forma sucesiva, diversas acciones por parte de las autoridades de la educación y actores sociales y políticos vinculados a esta dan la pauta de una arremetida contra la educación pública, que se materializa en circulares, proyectos de ley y declaraciones, bajo el argumento de la «defensa de la laicidad». En el marco de una crisis económica y social, en la que el sistema educativo se está viendo fuertemente golpeado, resulta llamativa la jerarquización de la laicidad como problema. A partir de los aportes de la pedagoga uruguaya Reina Reyes, nos proponemos en esta ponencia discutir la manera en que se asocia la noción de laicidad con la de neutralidad, cuestionar el argumento que sostiene que el tratamiento de ciertos contenidos en el ámbito educativo supone prácticas de enseñanza dogmáticas por parte de los docentes —asociadas a una posición pasiva y vulnerable de los estudiantes—, y problematizar las relaciones entre democracia y laicidad presentes en esta visión.

Palabras clave: Laicidad; Neutralidad; Democracia.

Introducción

En Uruguay, los discursos respecto a la crisis de la educación son recurrentes (Dufrechou *et al.*, 2019). En la coyuntura actual, potenciada con el cambio de gobierno, se viene insistiendo mucho en esta idea como soporte para un impulso de transformación profunda de la educación. Sin dejar de reconocer los desafíos que enfrenta la educación pública en Uruguay, entendemos que planteos de tipo

1 Esta ponencia recupera aportes de la discusión colectiva desarrollada en el marco del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (Geppred) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). Un avance de este artículo fue publicado en *La Diaria* el 26 de noviembre de 2020, recuperado de <https://ladiaria.com.uopinion/articulo/2020/11/laicidad-un-significante-en-disputa/>.

2 FHCE, Udelar. stefao7_87@hotmail.com

3 FHCE, Udelar. camifalkin@gmail.com

4 FHCE, Udelar. tianlopezrocha@gmail.com

5 Instituto Superior de Educación Física, Udelar. spaezalonso@hotmail.com

alarmistas desconocen la labor cotidiana de las/os docentes y los logros alcanzados en el último tiempo, y aportan poco para la construcción democrática de alternativas que nos permitan enfrentarlos. Sostenemos que la proclamación de una emergencia educativa constituye una operación político-ideológica que genera un terreno fértil para la instalación de una perspectiva que profundiza la injerencia del poder político en el ámbito educativo en detrimento de la autonomía docente y promueve la instalación de lógicas de mercado que maximizan las condiciones de posibilidad para procesos de privatización educativa.

Una de las dimensiones en que se expresan los discursos sobre la «crisis» es en la noción de laicidad. En este nuevo contexto político se ha instalado la idea de que la laicidad está siendo amenazada. En forma sucesiva, se observan acciones, por parte de las autoridades de la educación, tendientes a limitar la discusión, expresión, manifestación y participación, que acaban condicionando la labor docente y se materializan en circulares, proyectos de ley y declaraciones bajo el argumento de la «defensa de la laicidad».

A modo ilustrativo, enumeramos algunos de los eventos que se han sucedido en el último tiempo: presentación del proyecto de ley «Educación sexual en instituciones educativas»; cuestionamiento por parte de un diputado de Cabildo Abierto sobre una viñeta humorística en un libro escolar; disposición del Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración de Educación Pública (ANEP) respecto al retiro de cartelería; prohibición del Consejo de Educación Secundaria (CES) sobre el uso de tapabocas con la leyenda «#EducarNoLUCrar» por parte de docentes y estudiantes; cuestionamiento de la agenda de discusión de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de educación primaria; cuestionamiento a los paros docentes y eliminación de pintadas con reclamos por presupuesto en los liceos Dámaso y Zorrilla, entre otros.

Observamos un creciente afán por instalar como problema la idea de un *ataque contra la laicidad*. Este esfuerzo resulta evidente en los eventos citados, así como en la propuesta a discusión del Codicen de declarar al 2021 el Año de la Laicidad (Uruguay, 2020, pp. 25-26). En este sentido, y a modo de ejemplo, no se reportó ningún caso de un docente usando un tapabocas contra la Ley de Urgente Consideración en un centro educativo, sin embargo, la ANEP legisló «preventivamente» al respecto, instalando una discusión sobre un evento que, hasta donde se conoce, nunca ocurrió. En el marco de una crisis económica y social, en la que el sistema educativo se está viendo fuertemente golpeado, resulta llamativa la jerarquización de la laicidad como problema.

La visión sobre la laicidad que subyace en estas acciones se apoya en ciertos supuestos, algunos de los cuales planteamos a continuación. En este texto, a partir de los aportes de la pedagoga uruguaya Reina Reyes, discutimos la manera en que se asocia la noción de laicidad con la de neutralidad, cuestionamos el argumento que sostiene que el tratamiento de ciertos contenidos en el ámbito educativo supone prácticas de enseñanza dogmáticas por parte de las/os docentes —asociadas

a una posición pasiva y vulnerable de los estudiantes— y problematizamos las relaciones entre democracia y laicidad presentes en esta visión. Se llevan adelante también algunas articulaciones con las miradas de Paulo Freire y José Luis Rebellato, vinculadas al carácter político de la educación y a la ética que atraviesa el trabajo docente.

El carácter político de la educación frente a la neutralidad ideológica

¿Cómo puede conjugarse la libertad de expresión, del pensamiento, con el principio de laicidad, en tanto esta importa neutralidad?

Robert Silva

La enseñanza del Estado debe ser neutral

Reina Pintos

En diversos documentos de política educativa y declaraciones de autoridades es reiterada la referencia a la laicidad como neutralidad. Desde este lugar se niega el carácter político de la educación, presentándola como un ámbito que podría resguardarse de disputas y conflictos. Más aún, surge la idea de que la neutralidad es un valor a defender. Ejemplo de ello es la aseveración de que «las pancartas colocadas en el frente de los centros [...] violentan la neutralidad» (ANEP, Codicen, 2020, p. 2). Sostenemos que nada de esto es posible ni deseable, en tanto el disenso es un elemento constitutivo de los procesos educativos.

Observamos que con frecuencia se remite a Reyes para fundamentar esta posición, que confunde laicidad con neutralidad. No obstante, retomamos en este artículo otros sentidos presentes en la obra de la autora que contradicen dicha postura, inscribiendo la laicidad en un marco democrático que la liga a las nociones de igualdad y libertad. Uno de los sentidos que recupera Reyes (2005) es que la laicidad es función social, en tanto se expresa en situaciones sociales, y para ello es necesario que el sujeto «esté vinculado a otro que discrepe con su pensamiento, para evidenciar su actitud laica» (p. 50). Afirmamos, junto con la autora, que la laicidad precisa de la discrepancia; pretender neutralidad es negar la laicidad.

A la vez que se niega el carácter político de la educación se niega también el carácter político de la figura docente. La asunción de una posición política por parte del educador se confunde con frecuencia con el ejercicio de proselitismo político. El posicionamiento político enriquece el proceso educativo en un espacio de confrontación de perspectivas. Siguiendo con Reyes (2005), creemos que «el maestro carente de ideales, el maestro de ubicación indefinida, si bien no condiciona a sus discípulos en ningún sentido, los deja indiferentes a todos los valores y muy difícilmente genera en ellos impulsos de superación» (p. 54). La tarea pedagógica es eminentemente política. Pedir al docente que se separe de las posiciones que lo atraviesan, exigiendo que se mantenga indiferente ante todo —incluso ante las injusticias—, es, en definitiva, un imposible.

En esta línea, Paulo Freire (2010) resalta la *politicidad de la educación*, en tanto «la educación es un acto político» (p. 109). Entiende que uno de los elementos de la situación educativa es su direccionalidad, característica que suele ser objeto de críticas a partir del desconocimiento de que esta puede viabilizar tanto posiciones docentes autoritarias como democráticas. Más aún, sostiene que «es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera, sino porque mi misma condición de educador me lo impone» (Freire, 2009, p. 49). Al ser la politicidad inherente a la práctica educativa, en el mismo movimiento en que se pretende *despolitizar* y se defiende la idea de neutralidad, se construye una concepción de educación que es, en definitiva, política. En este punto Freire (2009) afirma que «la educación es una práctica eminentemente política. De allí la imposibilidad de implementar una pedagogía neutra» (p. 68). Para el autor, la no neutralidad exige del educador que asuma su identidad política y viva coherentemente con ella. Recuperando sus palabras,

El ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posiciones autoritarias. Por otro lado, el espontaneísmo niega la formación del demócrata, del hombre y de la mujer liberándose en y por la lucha en favor del ideal democrático, así como niega la «formación» del obediente, del adaptado, con la que sueña el autoritario (Freire, 2010, pp. 107-108).

En lo que refiere al carácter laico de la educación pública uruguaya, y los modos de entender esa laicidad, también Rebellato cuestiona la pretensión de neutralidad en el ámbito educativo:

La *educación laica*, proclamada oficialmente como una conquista de nuestro sistema uruguayo, basada en una pretendida neutralidad, es la que prepara al individuo para funcionar bien dentro de una sociedad capitalista y liberal. El laicismo es profundamente ideológico y para nada neutral. No es una educación a la libertad y a la maduración de la conciencia. Esconde la dinámica contradictoria de la sociedad (Rebellato, 2009, p. 78).

En las declaraciones de las autoridades de la educación en la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento, cuando se discutió sobre la prohibición del CES del uso del tapabocas, se refirió constantemente al asesoramiento y la definición legal de la laicidad (Uruguay, 2020). Tanto en este como en otros ejemplos, se apela a la noción de neutralidad desde un lenguaje jurídico, negando el lenguaje pedagógico. En este marco, son los abogados y no los educadores quienes tienen la voz legítima para hablar de educación.

No existe posibilidad de educación neutral. Manifestar la opinión no es violentar la posición del que piensa diferente. Precisamente, la laicidad implica reconocer al otro en su diferencia constitutiva y respetar las diversas posturas. En palabras de Reyes (2005), «quien exige para sí el derecho de pensar y sentir libremente reconociendo en los otros el mismo derecho, es laico» (p. 51).

Docentes bajo sospecha, estudiantes como sujetos acrílicos

A un buen maestro o profesor, lo describen más sus silencios que sus palabras

Juan Pedro Mir

Laicidad es un concepto, un modo y, sobre todo, una ética donde el silencio del docente es tan importante como sus palabras, y en eso tenemos que ser respetuosos

Jenifer Cherro

En el marco de los diferentes eventos vinculados a la laicidad a los que nos hemos referido, apreciamos también una sospecha y desconfianza hacia las/os docentes, unidas a la subestimación de los estudiantes y la negación de su capacidad crítica. En ambos casos se niega al sujeto de la educación en su relación con el saber, sujeto que asume una postura reflexiva sobre los diferentes temas abordados.

Respecto al docente y su tarea vinculada a la enseñanza, se asume que el tratamiento de algunos temas es de por sí dogmático. Esto supone una negación de la especificidad de su saber, al desconfiar del modo en que se abordan ciertos temas en el ámbito escolar. El docente aparece bajo sospecha permanente de ser adoctrinador y de querer imponer su perspectiva a los estudiantes. Se desprende también una visión del estudiante que es necesario problematizar, que lo concibe como recipiente vacío, audiencia cautiva e indefensa.

El trabajo docente implica la adopción cotidiana y permanente de decisiones didácticas y pedagógicas; decisiones respecto a preguntas esenciales del quehacer educativo, como ser: por qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar. Las acciones de un educador son siempre impulsadas, como sostiene Rebellato (1997), por una intencionalidad ética, pedagógica y metodológica. Como ya se mencionó, hay valores en juego en las prácticas educativas y «ningún educador se comporta de forma neutral» (p. 7).

Sin embargo, apreciamos una pretensión de regular en su totalidad los aspectos de su trabajo, una ilusión de querer controlar y prever lo emergente e incontrollable, reduciendo la docencia a una tarea meramente técnica y al docente a un rol aplicador e instrumental. Esto constituye un reduccionismo tecnocrático que «disuelve la razón práctica en la mera búsqueda de medios eficaces para lograr fines preestablecidos» (Rebellato, 1997, p. 6). No obstante, de acuerdo con el autor, «la deliberación ética, el saber cómo actuar en cada situación [...] es resultado de un proceso de educación moral y no un calco de normas preestablecidas que pretenden agotar todas las respuestas posibles a cómo debemos actuar en cada situación» (Rebellato, 1997, p. 5). La necesaria destreza técnica se apoya en juicios éticos que no es posible —ni sería deseable— determinar *a priori*. Aun cuando los contenidos ya están delimitados, este conflicto permanece, en tanto no hay una única mirada sobre ningún objeto de enseñanza.

En el marco de esta concepción de la figura docente, se niega, en nombre de la laicidad, la libertad de expresión: «es importante remarcar que la laicidad

educativa no implica “libertad de expresión” para el docente» (Mir, 2020).⁶ Se confunde así la no imposición con el silencio y la no expresión.

La palabra es lo que nos distingue y nos hace únicos en un mundo de «iguales», la palabra es potencia para crear algo nuevo, habilita el disentir y el convivir con otros. En este sentido, Freire (1970) refiere a la dialogicidad como parte fundamental de la educación entendida como práctica de libertad, afirmando que «los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión» (p. 71). Desde esta perspectiva sin diálogo no hay comunicación, y sin ella no hay verdadera educación.

En el contexto de la tematización de Juan Pedro Mir (2020) sobre la laicidad, el silencio del docente aparece ligado a la clausura. En un sentido opuesto, Freire alude a la importancia del silencio en el espacio de la comunicación como habilitador de una educación liberadora. Recuperando sus palabras,

Él nos permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perezca (Freire, 2005 p. 53).

Reyes ubica a la libertad de expresión como elemento central de la democracia y sostiene al respecto que

... la democracia supone libertad de pensamiento y de expresión más la correlativa obligación de respetar esas libertades de los otros. [...] La laicidad es la proyección de la libertad de pensamiento en relaciones sociales de igualdad. Por ello se afirma que la laicidad es condición intrínseca del ideal democrático (Reyes, 2005, pp. 49-50).

No negamos la autoridad pedagógica del docente con respecto al estudiante, esta posición de autoridad se desprende de su particular relación con el saber. Sin embargo, es cuestionable el acento puesto, por parte de autoridades de la educación, en la superioridad psicológica del docente. De ello solo resta un ejercicio de autolimitación para la docencia, lo que implica una definición por la negativa de la tarea de enseñar y de la laicidad. A modo de ejemplo, el ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira (2020), sostuvo lo siguiente:

Un docente está en situación de superioridad psicológica, funcional y simbólica respecto de sus alumnos. Por eso debe autolimitarse en lo que dice y en lo que hace. Cuando ese ejercicio de responsabilidad profesional se aplica a las ideas y opiniones, lo llamamos «laicidad».

6 Esta limitación de la libertad de expresión es uno de los principales argumentos de Escola Sem Partido, un autodenominado «movimiento» brasileño que, según Algebaile (2017), propone mecanismos de vigilancia, control, denuncia y criminalización de la actividad escolar desde perspectivas ultraconservadoras.

Sostenemos que la docencia es una acción situada que pretende promover el pensamiento crítico presentando diferentes visiones de mundo, sin retacear la distribución de la herencia cultural. Para Reyes (2005), «la laicidad en la educación emerge de la naturaleza de los métodos que se emplean y no de los programas de enseñanza» (p. 60). Es este aspecto el que desconocen quienes remiten a ella buscando prohibir el tratamiento de determinados temas en las aulas. Visualizamos entonces diferentes *usos de Reina Reyes* que justifican la censura.

(Anti)democracia y laicidad

A propósito de los eventos señalados, de los que se desprenden diversas circulares y prohibiciones, afirmamos que estamos frente a una «cultura del miedo». La censura insta un clima de vigilancia, miedo y autocensura. Por el contrario, afirmamos con Reyes (2005) que «la laicidad supone un ideal de convivencia basado en el respeto a la persona e implica una actitud opuesta a toda presión coercitiva» (p. 47). Además, afirma: «El hombre, para ser libre, debe estar en actitud de continua defensa frente a las amenazas de enajenación a que está expuesto» (p. 49).

A partir de la afirmación de que las pancartas frente a edificios educativos violentan la posición del que piensa diferente —docentes, estudiantes, «transeúntes» (ANEP, CES, 2020a)—, sostenemos que lo violento no es posicionarse. Violenta es la postura de hacer callar. Violenta es la represión, no el posicionamiento. Otro ejemplo es el cuestionamiento ya mencionado a la agenda de la ATD de educación primaria, que supone un intento de vigilancia y control total en asuntos que no son injerencia de las autoridades.

Al equiparar la laicidad con la neutralidad, se pretende anular la confrontación y la diferencia, debilitando entonces la democracia. En definitiva, lo que está en juego es qué se entiende por democracia en el ámbito educativo. Freire (2006) señala que una de las cuestiones esenciales al hablar de democracia educativa es que la escuela sea un espacio de formación democrática en tanto ámbito «donde todos puedan expresar sus puntos de vista y tomar diferentes decisiones» (p. 91). En un marco de igualdad, creemos que la diferencia enriquece y la escuela constituye un espacio público en el que estas diferencias confluyen. Entendemos, junto con Rebellato (1997), que la igualdad supone la construcción de «condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades» (p. 4). Una de las funciones principales de la escuela es confrontar visiones de mundo y enseñar a vivir en democracia, ampliando las creencias del ámbito familiar de los niños y no limitándose a estas —como pretende, por ejemplo, el proyecto de ley «Educación sexual en instituciones educativas»—. En palabras de Reina Reyes (2005),

la escuela le ofrece al niño una vida de comunidad distinta a la que pudo conocer antes de su ingreso a ella, porque lo ubica en situación de igualdad con respecto a otros niños que, en su mayoría, no conoce y que no han sido elegidos

por sus padres. [...] Las costumbres y los juicios éticos del grupo familiar a que pertenece el niño influyen poderosamente en él para la apreciación de la conducta ajena y es por esto que tiene enorme importancia que el medio escolar compense aquellas valoraciones familiares que son opuestas al respeto que merece todo ser humano por su condición de tal (p. 64).

Sostenemos que negar el carácter político de la educación, limitar la libertad de expresión y el lugar crítico de docentes y estudiantes es, de por sí, antidemocrático. Creemos que no es posible democratizar la educación pública si se parte de una profunda desconfianza hacia sus docentes. Negar la política de lo común, en términos de Pierre Dardot y Christian Laval (2015), es negar «la posibilidad de participar en las reglas que les afectan, en el gobierno de las instituciones donde [los seres humanos] actúan, viven, trabajan» (p. 520). En síntesis, lo que está en disputa es el carácter público de la educación pública y el rol del Estado en la construcción de lo común.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2020a, junio 3). *Acta n.º 20. Tratado n.º 90. Expediente n.º 3/2269/2020*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/2269.PDF>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2020b, junio 17). *Acta n.º 22. Resolución n.º 114. Expediente n.º 3/2654/2020*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/2654_2020.PDF.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (2020, mayo 20). *Circular n.º 15/2020. Resolución n.º 18 del Acta n.º 26*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%20N%C2%BA%2015-2020.pdf>.
- Algebaile, E. (2017). *Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve*. En G. Frigotto (Org.), *Escola sem partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 63-74). Río de Janeiro: UERJ, LPP.
- Da Silveira, P. [@pdasilve] (2020, junio 22). *Un docente está en situación de superioridad psicológica, funcional y simbólica respecto de sus alumnos...* [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/pdasilve/status/1275085546839310338?lang=es>.
- Dardot, P., y Laval, Ch. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M., Sánchez, E., y Sanguinetti, M. (2019). *El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas*. Montevideo: Internacional de la Educación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Nueva Tierra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mir, J. P. (2020). *Laicidad, divino tesoro. Semanario Voces*. Recuperado de <http://semanariovoces.com/laicidad-divino-tesoro-por-juan-pedro-mir/>.
- Rebellato, J. L. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Montevideo: Cenfores.
- Rebellato, J. L. (2009). *Conciencia de clase como proceso*. En A. Brenes, M. Burguenio, A. Casas y E. Pérez (Comps.), *José Luis Rebellato. Intelectual radical. Selección de textos* (pp.73-92). Montevideo: CSEAM-EPPAL-Nordan.

Reyes, R. (2005). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde.

Uruguay (2020, julio 8). *Resolución que prohíbe el uso de tapabocas con la leyenda «#EducarNoLUCrar»*. Versión taquigráfica de la reunión realizada el día 8 de julio de 2020. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/843939.PDF>.

Una genealogía de la autoridad magisterial. El ser y el hacer en la formación de las maestras en el Uruguay [1892-1900]

VERÓNICA HABIAGA¹

Resumen

La propuesta invita a pensar la autoridad pedagógica, el reconocimiento docente y su legitimidad. Hoy, la figura de los docentes y el peso de su legitimidad parecen puestas en cuestión. Aquí es preciso hacer una escisión puesto que, por un lado, la creciente interpelación de la figura de los docentes puede pensarse como producto de un cambio epocal que requiere otras formas en el encuentro pedagógico. Pero también, es de orden considerar que la crítica a su figura y su metonimia: la escuela, son parte de un entramado conservador que ha alimentado la idea de crisis y de caos educativo, signado por docentes irresponsables, apáticos e imposibilitados. Ello empalidece la discusión sobre la autoridad puesto que, en el contexto actual, su figura y la de la escuela pública están en ojo de la tormenta. Ello, es fruto de una arremetida conservadora que intenta justificar a los ojos de la opinión pública un conjunto de políticas educativas que invisibiliza a los docentes y los coloca como responsables del caos y desventura educativa. Lejos de pensarlos como parte necesaria de cualquier transformación, los ubica en la «vereda de enfrente» como el obstáculo a derribar. El campo educativo, en tanto campo discusivo es un lugar de lucha por los sentidos, y eso parece claro en el contexto actual, puesto que la imposibilidad de crear políticas desde la construcción de sus sentidos, constará un precio demasiado alto a toda la sociedad. Esto, es el corolario del libreto conservador, tenaz en desacreditar lo público, señalar el «peso del estado», la mala gestión y la dudosa utilización de los recusaros. Así, justificar las reformas, los recortes y alimentar una lógica que enmagrece los recursos del Estado en áreas calve, debilitando su funcionamiento para justificar su inoperancia y colocar la gestión privada como «la promesa» de eficiencia. Es decir, construye la idea de inoperancia de lo público como parte del «sentido común» y da rienda suelta a las lógicas mercantiles que expropian los recusaros estatales en nombre de la «eficiencia». Lo más aterrador es que al parecer tropezamos varias veces con la misma piedra. Hoy, no solo en el campo educativo se puede visibilizar esta lógica,

1 Docente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. vhabiaga@gmail.com

en el Uruguay las empresas públicas sitios demonizados donde justificar políticas regresivas bajo la promesa de la «buena gestión».

Palabras clave: autoridad, magisterio, poder.

El presente trabajo describe sucintamente los ejes centrales del proyecto de investigación, en proceso de elaboración, en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. En ese marco, se esboza el problema, las preguntas de investigación y algunas de las categorías estructurantes del tema propuesto.

Trazos iniciales

Desde el discurso político, desde los medios de comunicación y desde la sociedad en su conjunto parece instalarse la idea de caos educativo que se contrapone a la de educación como estandarte nacional de los años dorados. Entonces, creímos tener una educación ejemplar, modélica, y hoy vemos que no es así. De aquella aparente perfección solo quedan destellos evanescentes. Así se construyen fatigosos discursos que buscan explicar en qué lugar de la historia, en qué momento se perdió aquello que atesorábamos, quién nos arrebató la educación. De inmediato, permean los discursos ávidos de culpabilidad, obsesivos por encontrar al o los responsables de tan estrepitosa caída. Desde distintas tiendas se ensayan responsabilidades a propósito del mal que aqueja a la educación. Entonces se desata la cacería, se necesita un culpable, una figura en la que depositar la ira y el desprecio por aquello que nos fue arrebatado: nuestra tan atesorada e idealizada educación pública. En esa búsqueda frenética de responsabilidades, los docentes aparecen como los principales sospechosos de la *decadencia de la educación*. Los maestros que otrora gozaron de prestigio y reconocimiento social, ahora parecen ser objetos catalizadores del cuestionamiento, la crítica y la interpelación. En la simbiosis entre escuela y maestro se configuran constelaciones discursivas que remiten nostálgicamente a aquella escuela y aquellos maestros, los de antes...

Así, se produce una relación de causa-consecuencia casi directa entre la idea de crisis de la educación (pública) y de pérdida de autoridad magisterial. Esta se ha instalado, se ha naturalizado al punto de erigirse como verdad absoluta, casi indiscutible. Pero, esta desde nuestra investigación vamos a ponerlo en cuestión. Entonces, proponemos trabajar esa anudación, desarmar el relato idealizado y pensarlo en tanto constructo político. Es más, arriesgamos como hipótesis que el descrédito a la educación pública y a los docentes es parte del libreto privatizador que intenta mercantilizar y convertir en un bien de consumo, una tradición, un relato común: la educación pública. Es el intento de imponer un modelo educativo empresarial y competitivo que bajo la premisa de la *eficiencia* desconoce

un legado. Lo desconoce de hecho porque en los decretos, en los comunicados y en las circulares emitidas se visualiza un profundo desconocimiento de la institución. Seguramente, bajo la aspiración imponer un modelo dinámico, eficiente e innovador, flexible a los vaivenes del mercado en contraposición a un modelo *tradicional, vetusto e ineficiente*. Ese es el relato, hoy se enfrentan dos modelos de educación. Es preciso tomar partido, entonces los colectivos docentes, el campo social, la academia tendrá que dar batalla y defender una tradición pedagógica. Por supuesto que esta embestida hace eco en un relato hoy fortalecido por un gobierno conservador. Nada mejor que desacreditar a los colectivos docentes para imponer los recortes «necesarios» que garanticen la eficiencia del Estado. Así, la «crisis de la educación pública y la pérdida de autoridad de los docentes» es la herramienta para justificar el desmantelamiento del sistema educativo. Hoy, las modificaciones impuestas mediante la Ley de Urgente Consideración, n.º 19.889 (Uruguay, 2020), del gobierno multicolor, son la clara muestra del planteo. Solo un ejemplo, la desaparición de los Consejos de Educación, sustituidos por direcciones generales y con ello el borramiento de la representatividad de los docentes. Así, se traduce sin disimulo el desprecio a la educación pública y a la tradición docente que la sostuvo y la sostiene en la actualidad. Entonces, ¿cómo no dimensionar el lugar político que habita la figura de los docentes en el Uruguay? Poner sobre la mesa estas discusiones, es de alguna manera, visibilizar el campo pedagógico como un lugar disputa discursiva.

La investigación procura en primer lugar establecer el carácter político de la autoridad y de las tecnologías que le dieron sentido. Asimismo, contender, poner en duda, en tela de juicio, desnaturalizar la idea de crisis y de pérdida, instalada en el debate público. Para ello, un primer paso es interpelar la idealización de la educación en el pasado, y con ella la de autoridad. Ante la emergencia de discursos fatalistas, resulta innegable que existen problemáticas en el sistema educativo, pero, es deshonesto plantearlas en clave de crisis, de caos y del fin de los tiempos de la educación pública, porque estos problemas no son advenedizos, han existido y existirán siempre, y hay que dar cuenta de ellos. Hay que hablar de ellos, desdramatizarlos, aunque sabemos que algunas dramatizaciones tienen como objeto instalar un «sentido común». Los problemas de la educación no son actuales; la apelación a la educación de los años dorados, aquella que impartía su saber y en la que todos eran felices, es una falacia anestésica. En el seno de las quiméricas enunciaciones acerca de las bondades de la educación de otros tiempos, en contraposición a un presente sesgado por la crisis y el caos, entra en escena el maestro, como la pieza potencial que explica la debacle. En consonancia con los postulados varelianos, «el buen maestro formará la buena escuela» (Varela, 1910, p. 326). Entonces, ¿tendrá alguna responsabilidad ante las tribulaciones que enfrenta la escuela en la actualidad? Con facilidad el maestro se convierte en el blanco donde respansan las desventuras que enfrenta la escuela. Así, se hilvana cierta idea en torno a su figura, que ha pasado de ser la portadora de la misión

escolar al culpable de una educación en problemas. Esta lectura campea los discursos actuales y nos da de bruces con una figura desacreditada socialmente, que hace eco en el adentro. Entonces, ¿cómo se configuró la autoridad de la maestra?, ¿cómo se legitimó su figura?, ¿mediante qué tecnologías se produjeron las formas de hacer de las maestras?, ¿qué de esas tecnologías nos permite pensar su lugar en la actualidad?

Sobre el *problema* de investigación

En las últimas décadas asistimos a una creciente interpelación a la figura del maestro. Esta se traduce de formas explícitas a través de la agresión física y verbal, generalmente a manos de las madres de los alumnos. Los medios de comunicación han sido testigos (y parte) de esas agresiones describiendo en detalle los sangrientos ataques, dedicando editoriales enteras al declive de la institución educativa y de sus maestros. Así, se ha construido un relato que puja por ser parte del «sentido común» que dice del descrédito de educación pública y del maestro.

Hoy, la figura magisterial es cuestionada y desacreditada. Se alude a la fragilidad de su formación, la incapacidad para resolver los asuntos de la práctica y dar respuestas a los niños y a sus familias. Al parecer, aquel «pacto» originario entre la familia y la escuela, constituido como correlato perfecto parece resquebrajarse, hoy la palabra de la maestra es una entre tantas. De aquella figura signada por la legitimidad, quedan trazos desdibujados. Las hieles del desamparo parecen empalidecer las certezas del mandato moderno, la responsabilidad de formar al ciudadano de la república, la de ser el ojo del Estado en cada rincón del territorio, haciendo posible la puesta en marcha de la «locomotora del progreso».

La figura del maestro surgió enraizada al Estado naciente, protector, sostén y sentido de su figura. Tal como lo describe José Pedro Varela en *La educación del pueblo* (1910), «el maestro es el muelle de la educación» (p. 323), y por tanto una pieza clave del engranaje moderno.

Ese contexto engendró su autoridad, inscrita en una estructura de poder que la significó. El cuerpo de especialistas (Alliaud, 2007) constituido en el nacimiento de los sistemas educativos modernos, se configuró desde un lugar de saber, de verdad y de poder, emanado de las institucionalidades que dieron sostén a su figura y a su función. Hoy, ante el advenimiento de un cambio epocal se dicen vacías de sentido e interpeladas.

En el siglo XIX, Latinoamérica estuvo signado por la transición del sistema de dominación colonial a la consolidación de las naciones modernas. En ese pasaje se entretejen tensiones en torno a las formas de modernización social que permitirían integrarse al mundo del progreso. En el contexto de expansión del capitalismo imperialista, la región tuvo un lugar preponderante como proveedora de materias primas. En ese marco, la educación cumplirá un rol fundamental de

disciplinamiento, por su capacidad redentora, que posibilitará la superación del atraso social de las poblaciones nativas. En su génesis, el sistema educativo, se propuso imponer colectivamente una estética civilizada —basada en conceptos como la *higiene*, el *recato* y el *control de los excesos*, en oposición a la estética bárbara —entendida como una rémora para el progreso del país— presente en la sociedad y en la educación (Pineau, 2014). El triunfo de la escuela significó la unificación de una estética que permitió la expansión del estado moderno, la creación de la nacionalidad como imaginario colectivo y, con ello, la imposición de patrones simbólicos constitutivos de una nueva fisonomía social. En ese sentido:

La escuela fue concebida como una maquinaria ideal de modernización y de inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el «progreso» del país, mediante la producción de una estética común, articulada con conceptos como *civilización*, *república*, *ciudadanía*, *cosmopolitismo*, *decencia*, *trabajo*, *ahorro*, *autocontrol* e *higiene*, a la que le oponían un enemigo resumido en el término *barbarie*, asociado al atraso que reinaba fuera de ella. La opción político-pedagógica fue la «inclusión por homogeneización» (Dussel, 2003 en Pineau, 2014, p. 32).

De acuerdo con Terry Eagleton, en el siglo XIX el poder tendió a estatizarse como estrategia principal para mantener la cohesión social garantizada anteriormente por la religión (Pineau, 2014). En tal sentido, la Modernidad se fue enraizando en clave estatal-nacional. El componente *nación*, impulsado desde el Estado, logró encauzar la amenaza de la multiplicidad cultural mediante el proceso homogeneizador que tuvo como principal protagonista a la escuela, y a la figura del maestro (Pineau, 2014, p. 90). Así, la pujanza modernizadora se impuso en cada rincón del territorio; con la tiza y el fusil se diagramó una nueva sensibilidad. Sin dudas, la educación fue la promesa que el progreso necesitaba, pues, como indica Varela (1910):

... la educación produce importantes ventajas y beneficios al individuo [...]. A medida que la educación se difunde, mejoran las condiciones generales de la sociedad, se aminoran los crímenes y los vicios, y aumenta la prosperidad, la fortuna y el poder de las naciones (p. 40).

Tan seductora promesa captó el apoyo de quienes vieron en la educación un salvoconducto para la superación de la ignorancia y de la amenaza que representaban los grupos sociales desposeídos. Las palabras del propio Varela (1910) describen a quiénes era necesario instruir:

... del salvaje americano nos viene el rancho, sin puertas, sin muebles, sin asco, sin distribución de las habitaciones, y las incongruencias y falta de decoro y de dignidad de la familia [...]. Del salvaje antiguo procede la propensión al robo, al fraude, que parece innata en nuestras clases bajas, y los apetitos crueles que se han desenvuelto en guerras civiles (p. 320).

La escuela nace como dispositivo de poder con el objetivo de borrar cualquier rastro cultural que significara *atraso*. Al tiempo que configura un espacio común.

Esa herencia y contradicción la estructura. Asimismo, a la maestra se encomendará la misión civilizadora. En más, «solo el maestro de escuela [...] está puesto en el lugar adecuado para curar radicalmente los males sociales» (Sarmiento, 1886 en Varela, 1910, p. 323). Con esa herencia carga la figura de la maestra. En ese contexto histórico, los sistemas educativos nacientes, y con ellos la figura magisterial, se erigen como representantes directos del poder, del cual emana toda legitimidad y posibilidad. En el engranaje modernizador, la escuela y la maestra son piezas clave. Ambas representan al Estado en cada rincón que demanda el progreso y superación de la ignorancia. Su figura es portadora de un régimen de verdad civilizada y de una forma de ordenar el mundo naciente. En ese sistema de verdad, su figura cobra significación absoluta. La escuela se erige dispositivo de verdad:

No palco da *episteme* moderna —da representação—, o saber científico constrói-se então numa busca de *ordenação* do mundo. Ora, as diversas ciências —ou as várias disciplinas— constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo no nível do saber. Essa ordenação está intimamente relacionada com os mecanismos de poder (Gallo, 2004, p. 82).

Pero tamaña misión solo podía efectivizarse mediante el despliegue de un conjunto de *tecnologías de poder*, capaz de impregnarse en el cuerpo y en las almas de sus misioneros. Para ello, fue necesario formar a esas maestras, moldear su subjetividad, apaciguar las pasiones de su cuerpo, gobernar su carácter e imprimir una moral (moderna). Es a través de sus rituales, encarnados en la recompensa y en el castigo, que se privilegian formas de ser y de hacer dentro de los muros (y en la sociedad); se perpetúan modos de habitar el espacio escolar mediante formas únicas y verdaderas. Pero ¿cómo se forma el cuerpo, el carácter y la moral?

En su génesis, la escuela, al igual que el hospicio ideal descrito por Fodéré, debía ser el espacio donde reina «el orden, la ley y el poder» (Foucault, 2005, p. 16). Ese reinado se sostuvo mediante resortes contextuales que le proporcionaron las bases materiales y simbólicas. Hoy, quienes ocuparon un lugar de legitimidad, gozaron de prestigio y reconocimiento, parecen ser objetos catalizadores del cuestionamiento, la crítica y la interpelación social. En la simbiosis entre escuela y maestro se configuran constelaciones discursivas que remiten nostálgicamente a *aquella escuela y aquellos maestros*, los de antes. Entonces, es preciso escudriñar los cimientos de la figura de la maestra en el Uruguay. Para ello, desandar las *tecnologías* que diagramaron su forma de *ser* y de *hacer*, que tiene eco en el presente.

En el marco de la tesis de doctorado, se propone tensar los sentidos de la autoridad de las maestras en el Uruguay, mediante la visibilización y el análisis de las *Tecnologías de poder* y de *saber* (Foucault, 1984), que forjaron la moral de la maestra. Esto implica leer en las huellas del pasado, pues, al decir de Jorge Bralich (2019), es una «rica cantera donde buscar, [...] con una actitud abierta, fundamentalmente como fuente de inspiración para la elaboración de nuevas respuestas a los desafíos presentes» (p. 9).

En ese sentido, se propone como problema de investigación; identificar y analizar las *tecnologías* de *poder* y de *saber* encarnadas en el cuerpo y la moral de las maestras, en los albores de su formación, tras la creación de los primeros «internatos normales»:

El 26 de enero de 1882, la Dirección General de Instrucción Pública, aprobó las bases constitutivas de los Internatos Normales. En dichas bases se resuelve establecer «un internato normal para señoritas y otro para varones» en la ciudad de Montevideo, con el objeto de preparar a los alumnos para la carrera de magisterio (Delio, 2009, p. 73).

El objetivo es dar cuenta de los mecanismos en los que se gestaron discursos, prácticas y rituales pedagógicos que impregnaron una forma *ser* y de *hacer* de la maestra. Sin pretensión de dar respuestas absolutas, el nudo de la cuestión es analizar las tecnologías que mediante «un número de operaciones sobre el cuerpo y sobre el alma, pensamientos, conducta [...] obtienen una transformación de sí mismos...» (Foucault, 1984, p. 48).

Pero ¿cómo desentramar esas *tecnologías*?, ¿cómo dar cuenta de la operación del *tiempo* y del *espacio* en el *cuerpo* de las maestras?, ¿qué rituales impregnaron su hacer?, ¿qué signos encarnan sus cuerpos?, ¿qué mecanismos legitimaron su figura?, ¿cuál es su punto de quiebre?, ¿existe un correlato entre esas *tecnologías* y las formas *hacer* y el *decir* de las maestras en la actualidad?, ¿cómo cifrar su lugar en el presente?

La investigación propone un abordaje *genealógico* que permita dar cuenta del problema. Un ejercicio *genealógico*, «es gris, es meticuloso [...]. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas y muchas veces reescritas» (Foucault, 1992 p. 7). Es una herramienta que permite problematizar los trazos históricos con el fin de leer sus intersticios, los «no lugares», los hechos, las figuras, las ausencias y los desplazados en la historia canónica. Así, habitar la posibilidad de y construir *otros* sentidos sobre las maestras y su lugar en la sociedad. Sin pretensiones de linealidad, anticipándonos a un campo «de invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas» (Foucault, 1992, p. 8). Quizá, eso permita

percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por carecer de historia [...], captar su retorno, pero en absoluto trazar la curva lenta de una evolución, sino reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar... (Foucault, 1992, p. 7).

Pero ¿desde dónde leer el problema? Foucault plantea en las *Tecnologías del yo* la existencia de tecnologías que representan una «matriz de la razón práctica». Estas se clasifican en cuatro tipos:

- 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar y manipular cosas;
- 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos símbolos y significaciones;
- 3) tecnologías de poder, que determina

la conducta de los individuos, los someten a ciertos tipos de fines de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo que permitan a los individuos efectuar, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos... (p. 48).

Algunas calves de lectura se dan en la dialéctica institución *escolar* y la formación de las maestras. Al decir de Antonio Romano (2014):

Las instituciones son expresión de ciertas tradiciones, las cuales en un momento determinado cristalizan en una cierta configuración organizacional. Y esto conforma una especie de espiral: las instituciones generan una dinámica en su forma de funcionamiento cotidiano que tiende a reproducir esas mismas tradiciones que le dieron origen. Ninguna institución se inventa de la nada. Recoge algo que preexiste y le da forma; y la forma particular que adquiere en una sociedad determinada contribuye a darle una nueva forma a esa tradición. De ahí que resulte clave comprender cuales son las tradiciones en las que se apoya una institución, porque un cambio efectivo no se puede desarrollar más que de dos formas (tendencialmente): la primera a partir de una reinterpretación de una tradición determinada que opera como un aliciente para reestructurar la institución de acuerdo con un nuevo sentido; la segunda, redefiniendo la combinación de tradiciones desde las cuales se pensaron las instituciones (p. 134).

El trabajo de Luis Delio (2009) sobre la historia de la formación docente plantea que durante 1882 se produce uno de los acontecimientos más relevantes de la historia de la formación docente, la creación de los Internatos Normales. El interinato «como modelo de institución educativa, tienen sus antecedentes en Francia de los tiempos napoleónicos y algunos la retrotraen a instituciones jesuíticas...» (p. 73). El 26 de enero de 1882, la Dirección General de Instrucción Pública aprueba las bases constitutivas de los Internatos Normales, estas establecen la creación de un *internato* para señoritas y otro para varones en la ciudad de Montevideo, con «el objeto de preparar a los alumnos para la carrera del magisterio» (Delio, 2009, p. 73). En el dispositivo naciente pretendemos hurgar los trazos de una tradición.

A continuación, un cuadro con algunas categorías analíticas para el relevamiento documental.

	TIEMPO	ESPACIO	CUERPO
<p>PODER</p> <p>El dispositivo escolar</p> <p>El <i>internato normal</i> de señoritas.</p>	<p>Ingreso/egreso</p> <p>Los horarios</p> <p>Las evoluciones</p> <p>Las calificaciones</p> <p>Los exámenes</p> <p>Los concursos</p> <p>El título</p> <p>Las clases especiales</p> <p>El libro diario</p> <p>El reglamento provisional para el <i>internato</i> de señoritas</p>	<p>El internato</p> <p>Los salones</p> <p>El patio</p> <p>La dirección</p> <p>La distancia</p> <p>Los enseres</p> <p>El orden</p> <p>El aseo</p> <p>El aislamiento</p> <p>El reglamento provisional para el <i>internato</i> de señoritas</p>	<p>La vestimenta</p> <p>El movimiento</p> <p>El silencio</p> <p>El cuidado</p> <p>La higiene</p> <p>La salud</p> <p>La alimentación</p> <p>El reglamento provisional para el <i>internato</i> de señoritas</p>
<p>SABER</p>	<p>El apostolado/la misión</p> <p>La moral magisterial</p>	<p>El «adentro» y «el afuera»</p> <p>El encierro</p>	<p>La configuración de una estética</p> <p>La mujer/la maestra/la trabajadora</p> <p>El silenciamiento</p> <p>Una «normalidad»</p> <p>La sexualidad</p> <p>La maternidad</p>

Cuadro de elaboración propia.

De las preguntas de investigación

La *autoridad* es una temática vasta, escurridiza y apasionante que puede rastrear-se desde los inicios del pensamiento humano. Ya en el mundo griego existen registros que remiten a formas particulares de reconocimiento y autorización, que se traducen en designios, mandatos y hasta maldiciones provenientes de la ira de los dioses y su relación particular con lo humano. También los guerreros con su fuerza, destreza y valentía arrebataron del propio Hades la admiración, el respeto y la reverencia; así como los ancianos y sus cansinas, tajantes y sabias palabras delinearon los destinos de los pueblos.

El hombre ha estado ligado a figuras de autoridad vinculadas a roles o tareas específicas: los padres, los maestros, los ancianos. Pero ¿qué representan esas

figuras?, ¿por qué son destinatarias de reconocimiento?, ¿cómo se constituyen en figuras de autoridad?, ¿de dónde proviene su reconocimiento?, ¿qué cosas se erigen como su amenaza?

La autoridad *magisterial* es fruto del proyecto moderno, hija del sistema capitalista, heredada del estado naciente, escultora de una estética «civilizada» y productora de un discurso en las certezas del positivismo. Ese es el origen de la escuela y de su metáfora perfecta: *la maestra*. Entonces, ¿cómo se formaban las primeras maestras en el Uruguay?, ¿quiénes se formaban como maestras?, ¿qué lugar ocupó el *internato* (el encierro) en la clausura de sus cuerpos y de sus almas?, ¿qué *tiempo* y que *espacio* se imprimió en el *cuerpo* de las maestras?, ¿qué tensiones se inscribieron entre la mujer, la maestra, la trabajadora?, ¿qué signos se imprimieron en el *ser* y el *hacer* las maestras?, ¿cómo se traducen en su *ser* y su *hacer* en la actualidad? ¿Qué de esos trazos nos permiten pensar su *autoridad* en el presente?

A modo de cierre

Lejos de buscar clausuras, sentencias y relatos lineales, se propone un trabajo de investigación que permita desandar las complejidades del *ser* y del *hacer* magisterial. Para ello proponemos analizar las tecnologías de poder y de saber (Foucault, 1984), que gestaron discursos, prácticas, rituales pedagógicos y una forma de habitar el magisterio, con aspiración de *transparencia*, *desideologizada*, *despolitizada*. Entonces, allí hay algo que mirar, es en los pliegues en apariencia nimios donde se juegan las batallas ideológicas. Sin pretensión de respuestas absolutas, el nudo de la cuestión es identificar, analizar y sistematizar las tecnologías que mediante «un número de operaciones sobre el cuerpo y sobre el alma, pensamientos, conducta [...] obtienen una transformación de sí mismos...» (Foucault, 1984, p. 48).

Bibliografía

- Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia*, Buenos Aires: Editorial Granica.
- Bralich, J. (2019). *El proceso educativo uruguayo. Una interpelación de su historia*. Montevideo: Ed. Tradinco.
- Delio, L. M. (2009). *Historia de la Formación Docente, Tomo I*: “La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal”. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Foucault, M. (1984). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (pp. 7-30). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, S. (2004). *Deleuze & la Educación*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

- Pineau, P. (dir.) (2014). *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Romano, A. (2014). «Escuela y familia: crónica de una relación problemática». En E. Bordoli, E. (Comp.). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos de la gramática escolar* (pp. 127-136). Montevideo: FHCE.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.
- Varela, J. P. (1910). *La educación del pueblo*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

Comentarios a las ponencias.

Eje 3 Mesa 1

Comentarios de la ponencia de Sandra Díaz

GRETEL ARRARTE¹

Creo que la ponencia nos obliga a reflexionar en un campo epistemológico amplio y a establecer relaciones conceptuales ya desde el título. Esta tríada conceptual pone en diálogo con la laicidad, un constructo que aporta la autora.

En primer lugar, diríamos que dicho constructo tiene el valor de proponer superar la dimensión teórica para movilizarnos hacia la práctica educativa como eje transformador de la realidad, desde una perspectiva freireana. Una formación ciudadana direccionada por la Ética, que posibilita el abordaje filosófico de las cuestiones morales, supone poner en ejercicio los valores democráticos de una ciudadanía plural en la que todos tengan voz.

Un segundo aspecto que vale la pena considerar en relación con la educabilidad de las emociones que se menciona en esta ponencia es su valor intrínseco para contribuir a un verdadero cambio social. Si bien existe una sólida teoría al respecto, existen también detractores que consideran que la educabilidad de las emociones produce un efecto ilusorio sobre los sujetos al proponer una modificación en la sociedad a partir de la reconfiguración del individuo. En este último sentido se pronuncian autores como Miryam Southwell en Argentina, por ejemplo. El concepto de emociones políticas, emociones públicas o democráticas merece una reflexión en profundidad.

En tercer lugar, me gustaría vincular (aludiendo específicamente a la presunta violación de la laicidad en relación con los últimos acontecimientos registrados por la prensa) esta mención al artículo 11 de la Ley de Urgente Consideración referente a la libertad de cátedra que citamos a continuación:

El docente en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y

1 Maestranda en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Maestranda en Enseñanza de Lenguas Extranjeras IPES (ANEP-Udelar). Coordinadora de inglés en el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (ANEP-DGEIP)

programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, *con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio* (destacados nuestros que pretenden resaltar el agregado de la LUC respecto de su artículo homólogo en la Ley General de Educación de 2008).

Esta normativa podría interpretarse como ingenuamente redundante, pero es todo lo contrario. Uno podría preguntarse si con el criterio de «ecuanimidad» deberían presentarse en un aula la justificación de los femicidios o del abuso policial entre otros puntos de vista posibles. Sin duda aquí subyace una actitud de sospecha sobre el docente como agente de adoctrinamiento. Esto representa el discurso hegemónico y los discursos contrahegemónicos se presentan en forma fragmentaria desde distintos sectores de la sociedad.

Bibliografía

Ley de Urgente Consideración (2020). Recuperada de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Comentarios de la ponencia de Santiago Arias

NIRIAN CARBAJAL²

En primer lugar, transmito mi agradecimiento por haberme permitido pensar nuevamente los textos de José Luis Rebellato, que tanto han aportado al abordaje de las cuestiones éticas de la educación en la formación de los educadores.

En segundo lugar, al ser estos tiempos de crisis en los que se suman situaciones límites varias, sigue vigente el planteo de Rebellato (1995), quien sostenía que los proyectos emancipatorios se abren y se piensan en el horizonte de la imposibilidad. Lo imposible es el lugar y el momento para movilizar los posibles.

En términos de subjetividad, al decir de Rebellato, en la actual situación de pandemia se corre el riesgo de instalar la cultura del miedo, de propiciar la identidad de la sumisión y de promover democracias de baja intensidad. En tanto, en la perspectiva de Foucault (2002) los tiempos de epidemia generan las mejores condiciones para ejercer el estado policíaco, pues se protocoliza cada momento de la vida y se cultiva la adhesión al orden como el único régimen de verdad posible.

Nos asalta entonces la interrogante: ¿cómo abrir un acto de libertad en medio de tantas imposiciones? Pero vale decir, que también, es tiempo para que la utopía

² Profesora Efectiva de Pedagogía y Filosofía de la Educación. Consejo de Formación en Educación

irrumpe e imagine otros mundos posibles, nos mueva hacia otros horizontes prometedores de una vida mejor.

El conferencista recorre tres grandes ejes. El primero incluye la discusión de dos sentidos de la utopía desde Rebellato (2009): la totalitaria o ideología anti-utópica propia del modelo neoliberal y la emancipatoria, como parte de un proyecto humanizador. El segundo, el abordaje de lo político en términos de gubernamentalidad y el arte de gobernar en términos foucaultianos. Y el tercero, que atraviesa a los anteriores, incorpora la reflexión en torno a la agenda de los derechos humanos contenida en la Declaración Universal como utopía a alcanzar tanto por los países periféricos como los centrales.

Su trabajo tiene como propósito: problematizar el arte de gobernar y educar en la actualidad. En nuestro escenario cobra plena vigencia el análisis de las prácticas de gobierno y de las prácticas educativas que se anuncian en el marco de los modelos gerencialistas globales, los cuales ofrecen orientaciones para diseñar los cambios curriculares en la educación formal.

La invitación que le hago se inscribe en su propia conclusión, en la cual plantea iniciar una rigurosa genealogía y cartografiar los mapas ideológicos de la agenda educativa global para indagar las intencionalidades que encierran. En términos de Rebellato, indagar en qué versión de utopía se encuentran los discursos que se inscriben en las políticas educativas internacionales y qué proclaman en sus contenidos respecto a las ideas de libertad, igualdad, diversidad y justicia. Vale la pena esclarecer si los proyectos que delinean para la educación del siglo XXI se instalan en un modelo de utopía totalitaria o en modelo de utopía emancipatoria. Si bien colocan el discurso de los derechos humanos en sus fundamentos, cabe sospechar —al decir de Rinesi (2015)— si nos está colando un modelo único de humanidad, que implique, además, un único modo de gubernamentalidad en la que los estados, los pueblos y las personas no participan en la creación de sus proyectos de educación.

Bibliografía

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar, nacimiento de una prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Rebellato, J.L.(1995). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad
- Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A y Pérez, E. (comp.) (2009). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Selección de textos. Montevideo: Coedición: Extensión-Eppal-Nordan
- Rinesi, E.(2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS

Eje 5 Mesa 3

Educadores en la frontera: profesionales en la intersección de educación y trabajo

ALICIA DAMBRAUSKAS¹

Tengo por imposible conocer las partes en tanto partes sin conocer al todo, pero tengo por no menos imposible la posibilidad de conocer al todo sin conocer singularmente a las partes.

Blaise Pascal (1623-1662)

Resumen

La articulación entre la educación y el trabajo es un tema en constante debate ideológico en el ámbito de la educación. Desde las categorías que la expresan, hasta las múltiples modalidades, actores y ámbitos que involucra, dificultan una concepción unívoca. No obstante, una formación de carácter integral, inherente al ejercicio pleno de la ciudadanía, es una responsabilidad que el Estado debe asumir para garantizar el efectivo derecho a la educación, donde el trabajo constituye una línea transversal al sistema educativo, de acuerdo a nuestra Ley General de Educación. En ese sentido, desde 2005, se han diseñado e implementado diversos programas dirigidos a jóvenes y adultos que aspiran, con diferentes énfasis, a esta articulación. A partir del relevamiento y análisis de estas experiencias educativas desarrolladas en nuestro país en la última década, en este artículo se aborda una caracterización general de este campo en aparente disputa, así como el perfil de los educadores y las educadoras que en él se desempeñan: qué competencias profesionales les son necesarias para desempeñarse de acuerdo al contexto, los contenidos a mediar y los sujetos con quienes interactúan, y cómo adquirirlas, son las preguntas que subyacen y guían la indagación que se presenta.

Palabras clave: Profesionales; Educación; Trabajo.

¹ Maestra y licenciada en Sociología (Universidad de la República), Diploma Superior en Gestión Educativa (Flacso), especialista en Indicadores y Estadísticas Educativas (Centro de Altos Estudios Universitarios, Organización de Estados Iberoamericanos), especialista en Marcos de Cualificaciones y coordinadora de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en el Ministerio de Educación y Cultura. aidambrauskas@gmail.com

La frontera resulta una buena alegoría para visualizar las particularidades de la labor que desarrollan los profesionales de la educación que se desempeñan en los programas educativos que buscan articular dos campos de la actividad humana, la educación y el trabajo, que tan imbricados se encuentran y no obstante son observados como ámbitos alternos por gran parte de la sociedad.

No se trata de una mirada ingenua, esta percepción se ha ido alimentando desde larga data por parte del sistema educativo formal, que ha ido configurando, mediante decisiones explícitas de política educativa, o bien por defecto en función de las trayectorias interrumpidas de los sujetos que transitan por él, itinerarios educativos diferentes. Uno para quienes pueden sostener la moratoria de estudiar para luego trabajar, y otro para quienes desisten en su transcurso por el imperio de las necesidades materiales que no admiten postergación, y en todo caso, se revinculan a la educación en los llamados Programas de Segunda Oportunidad, cuando la edad teórica de cursado regular ha quedado en el pasado.

El trabajo, como categoría social, trasciende su asociación con el empleo y aún con el trabajo remunerado. Transformar el ambiente y sus circunstancias a través del trabajo es parte de la condición humana, y al hacerlo, la humanidad se transforma a sí misma. Transformaciones que atañen a sus condiciones materiales de existencia, pero también a su psiquis, su capacidad cognoscente y sus relaciones humanas. Esta dinámica era natural en los viejos talleres medievales, y también en el campo, donde trabajar y aprender constituían un mismo movimiento. Fue la sociedad capitalista que, al crear la escuela, como ámbito formativo y disciplinario de la fuerza de trabajo fabril, también promovió el trabajo alienado escindiendo el acto del producto. Se va delineando, en la percepción colectiva, la disyunción entre el saber y el hacer, entre la labor intelectual y la manual, que se prolonga en las trayectorias educativo-laborales de las personas, en general señaladas por el estatus socio-económico de pertenencia.

Antonio Gramsci plantea (Monasta, 2001), a principios del siglo XX, en sus *Cuadernos de la cárcel*, un profundo análisis sobre esta falsa dicotomía, con sus reflexiones y definiciones sobre la hegemonía, el trabajo intelectual y la praxis; categorías que luego fueron retomadas por otros filósofos y pedagogos preocupados por la educación popular, como Paulo Freire a nivel latinoamericano. En coherencia con su perspectiva, Gramsci fue impulsor de la escuela unitaria para el nivel de educación media, en contraposición al gobierno fascista italiano, que había reorganizado los estudios escolares con énfasis en la división entre los estudios técnicos y profesionales y los de carácter científico y cultural.

Estas dos perspectivas en la organización, la estructura y el desarrollo de los sistemas educativos, si bien con diferentes matices, permanecen hasta la actualidad.

El peso de las categorías conceptuales

Otra discusión, más reciente, también vinculada a la relación entre la educación y el trabajo, es la que surge en nuestro medio en los noventa con la irrupción de la categoría *competencias laborales* y que coincide con la apuesta a las políticas focalizadas de capacitación técnica implementadas por un agente ajeno al sistema educativo, el Ministerio de Trabajo, y ejecutadas por entidades educativas privadas.

La génesis del concepto *competencia* tiene una doble vertiente, una referida a la lingüística, acuñada por Noam Chomsky en 1964 (Díaz Barriga, 2006, p. 15), y otra difundida décadas después, asociada a las transformaciones en la organización del mundo del trabajo. Es aquí donde el término *competencia* adquiere un tenor utilitario al vincularse con el análisis de tareas como estrategia pedagógica, por entender impregna su cometido de una lógica economicista.

Es esta última acepción del término, cuando se presenta acompañada del adjetivo *laboral*, la que ofrece resistencias en el ámbito educativo. Su difusión en el contexto de las políticas económicas neoliberales acrecentó su estigma, pero, en realidad, el enfoque educativo basado en la identificación de tareas es anterior; ya en la década del cincuenta se aplicaba en la educación técnica. Aunque no existen consensos en su definición, todas destacan la presencia, en la *competencia* de tres elementos: información, desarrollo de habilidades y su puesta en acción en una situación inédita (Díaz Barriga, 2006, pp. 19-20).

Como contrapunto, otros autores señalan que el «uso de competencias fragmenta el proceso de trabajo y obstaculiza la construcción de la identidad del trabajador» (Rodríguez, 2011, p. 56) y optan por adoptar el término *saberes del trabajo* que definen como

Conjuntos de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios —individual o colectivamente— para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales o simbólicos (Sessano, Telias y Ayuso, 2006, p. 5).

Los *saberes del trabajo* para estos autores, pueden convertirse en *saberes socialmente productivos*, en la medida en que su construcción se relacione con una determinada identidad colectiva. No es posible reducirlos a saberes técnicos ni pensarlos desde individualidades como las *competencias*, sino colaborando en la construcción de la trama social en un determinado contexto territorial y temporal (Sessano, Telias y Ayuso, 2006, p. 5).

Los *saberes socialmente productivos* son pues saberes situados geohistóricamente

Otra aproximación es la del pedagogo Saúl Meghnagi, quien introduce la categoría *saber profesional*, que no opone a la *competencia*, sino que la incluye y trasciende

incorporando el contexto de trabajo y también la experiencia vital. Dice Meghnagi (2018): «El saber profesional es el resultado de un proceso cognitivo fundado en la experiencia realizada en ámbitos formativos y fuera de ellos» (p. 218).

Si la noción de competencia remite tanto a los desempeños frente a una tarea o a un problema como a los procesos que sostienen la ejecución de una determinada actividad, la noción de saber profesional integra sus múltiples dimensiones, incluyendo en el análisis orientaciones de valor que sostienen la atención hacia hechos innovadores, la pertenencia a una comunidad profesional, la participación en una sociedad civil (Meghnagi, 2018, p. 218).

Nos hemos detenido en esta discusión, sin agotarla, para dejar registro de la complejidad del abordaje del binomio educación-trabajo, marco en el que se desempeñan los educadores que participan en el ámbito de la formación y capacitación técnica y destacar que, en particular en nuestro país, la categoría *competencias* no ha sido laudada conceptualmente y de alguna manera, se ha instalado como un parteaguas de carácter ideológico en el campo educativo a pesar de su diversidad semántica.

Lo importante a destacar aquí es que, en definitiva, sí hay consenso en que el trabajo es un ámbito de incorporación de múltiples aprendizajes; de hecho, constituye una línea transversal al Sistema Nacional de Educación por entender «el trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social» (Uruguay, 2008, art. 40).

Ahora bien, el reconocimiento y consecuente acreditación de estos aprendizajes por parte del sistema educativo formal, a pesar de los marcos normativos habilitantes desde 2008,² es un camino con multiplicidad de obstáculos que se ha transitado muy lentamente. Quizás, porque, como bien anotan Eduardo Rojas y Pablo Granovsky (2018), «... la problemática del aprendizaje en el trabajo interroga los modos de renovación de currículas y la eficacia de la acción educativa» (p. 4).

Apreciaciones sobre los ensayos de articulación

En 2020, Uruguay transitó el relevo de la fuerza política progresista que había gobernado durante tres períodos consecutivos, presentándose un giro de carácter conservador y con él la emergencia de nuevas políticas públicas en diversos órdenes, entre ellas, las educativas. Entendimos entonces oportuno aportar una mirada retrospectiva a los múltiples programas y proyectos que en la última década se habían implementado desde el ámbito público para favorecer la articulación

² «El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en cada nivel educativo» (Uruguay, 2008, art. 39).

de educación y trabajo (E y T), a modo de registro, balance y proyección de una política pública que ha presentado dificultades en el largo tiempo histórico.

En total se relevaron quince programas y proyectos,³ y se consideraron para el análisis los cometidos, poblaciones destinatarias, liderazgos institucionales, alcances de la articulación, resultados alcanzados, así como los modelos pedagógicos y roles profesionales involucrados en su desarrollo.

Todas las experiencias relevadas pertenecen al campo de la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA), campo educativo muy relevante en términos cuantitativos por su población destinataria, por la diversidad de proyectos que involucra y su adscripción a distintos niveles educativos, así como por sus repercusiones sociales, que trascienden a los sujetos destinatarios. Pero, al tratarse de un campo educativo disperso, heterogéneo, poco visibilizado y jerarquizado en lo académico, es escasamente estudiado.

Un conjunto importante de las experiencias de EPJA, se inscriben en el ámbito de la educación no formal. A los efectos de una aproximación cuantitativa, un estudio de la División de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) releva que en 2018, en Uruguay, 98.135 personas se matricularon en cursos de educación no formal y, de ellos, el 56,3 % tenía fines de capacitación para el trabajo (MEC, 2020, p. 39).

Coincidentemente, otro estudio hecho en el bienio 2017-2019 por la Cátedra Unesco de EPJA (Instituto de Educación, Facultad y Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]) que abordó el estado de situación de la educación destinada a jóvenes y adultos, al indagar sobre las características de los programas y proyectos concluyó que en su mayoría estaban vinculados a educación y trabajo (Camors, Bové y Rodríguez, 2019, p. 35). Otro de sus hallazgos fue que en su mayor parte se trata de programas jóvenes, iniciados en las dos últimas décadas. Esto no es casual, pues en ese marco temporal, que incluye nuestro relevamiento, se diseñaron e implementaron programas y proyectos educativo-laborales en el marco de políticas educativas destinadas a la población joven y adulta con una perspectiva integradora.

Su intencionalidad es otorgar posibilidades de continuidad educativa a todas las personas que no han podido ejercer su derecho a la educación en las edades

3 Citados en orden cronológico de creación: Programa Nacional de Educación y Trabajo (Ministerio de Educación y Cultura [MEC]), Formación Profesional Básica (Universidad del Trabajo del Uruguay [UTU]), Programa de Culminación de Estudios Secundarios (Consejo de Educación Secundaria), Programa Uruguay Trabaja (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES]), Programa Aprender Siempre (MEC), Programa Uruguay Estudia (MEC), Programa Redescubrir (MEC-UTU), Programa Rumbo (UTU), Programa Yo Estudio y Trabajo (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social), Programa Educación Permanente (Reformulación, Universidad de la República), Jóvenes en Red (MIDES), Formación Cuidadores Sistema Nacional Integrado de Salud (MEC), Programa Trayectos (UTU), Uruguay Certifica (Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional [Inefop]) y Acercando Educación y Trabajo (Inefop).

teóricas esperadas, para fortalecer su ejercicio ciudadano y también mejorar sus oportunidades laborales (Dambrauskas, 2020, p. 10).

Una somera caracterización de estos programas de E y T incluye una participación pluriinstitucional (habilitando un enfoque intersectorial y multiplicidad de recursos), que suele combinar ámbitos públicos y privados, que integra equipos multidisciplinarios poniendo en diálogo diferentes perspectivas analíticas y, en general, trascienden el espacio áulico e incorporan otros espacios como los talleres profesionalizantes. Si bien otorgan certificaciones al término de los trayectos formativos a sus participantes, estas no son reconocidas por el sistema educativo formal, excepto aquellas experiencias cuya coordinación y gestión están a cargo de un organismo perteneciente al ámbito formal como es el caso de las experiencias implementadas por la UTU (por ejemplo, programas de Formación Profesional Básica, Rumbo o Trayectos).

Esta restricción en el reconocimiento termina entonces operando como una limitante para el estímulo a la continuidad educativa al que los programas expresan como objetivo y por tanto, interpelan el principio de la centralidad del sujeto en el ejercicio del derecho a la educación. Debemos señalar que esta restricción no es exclusiva de nuestro país. Como lo señala la Unesco en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011: «En general, la educación no formal conduce a certificaciones que no son reconocidas por las autoridades nacionales o subnacionales competentes como equivalentes a la educación formal».⁴

Particularidades del oficio de educar en la frontera

Del análisis de los roles profesionales incluidos en las descripciones de los programas relevados surge que estos incluyen un amplio espectro de educadores (maestros, profesores, maestros técnicos, educadores sociales) y también profesionales universitarios. Este hallazgo coincide con la diversidad de perfiles académicos de los educadores que participan en los programas y proyectos de educación no formal en general, donde, de acuerdo a los datos relevados en el estudio del MEC (2020), quienes han transitado la formación universitaria superan en número a quienes lo han hecho en centros de formación docente (p. 51).

En el caso específico de las propuestas de E y T, su carácter integrador (de habilidades, contenidos, perspectivas y ejercicio de derechos), demanda perfiles diversos: referentes (educativos, laborales, territoriales), tutores, coordinadores (administrativos, pedagógicos, laborales, de gestión), orientadores y evaluadores (Dambrauskas, 2020, p. 17).

De acuerdo a los testimonios de sus coordinadores y responsables de diseño e implementación, y a partir del análisis de los modelos pedagógicos desarrollados,

⁴ Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educación-no-formal>.

observamos que educar en la intersección de la educación y el trabajo tiene ciertas particularidades que citaremos a continuación.

- Incorporación de la dinámica propia de la relación educativa con aprendientes adultos.
- Capacidad de trabajo en equipo y valoración del diálogo interdisciplinario. Trabajo en duplas pedagógicas.
- Tránsito entre diferentes espacios educativos y referencias institucionales.
- Incorporación de las categorías conceptuales de la díada educación-trabajo.
- Conocimiento de las teorías pedagógicas generales y las metodologías apropiadas para la educación de jóvenes y adultos.
- Disposición y conocimiento del trabajo por proyectos con carácter colectivo. Estímulo al trabajo entre pares.
- Trascender el currículo prescripto hacia la flexibilidad curricular.
- Priorizar la organización modular de los cursos para facilitar la incorporación de trayectorias interrumpidas.
- Incorporar los saberes de los participantes. Dominio de los principios del aprendizaje significativo.
- Valoración de las herramientas de coevaluación entre educadores y con los estudiantes.
- Propensión a la investigación educativa y a la innovación pedagógica.
- Conocimiento y capacidad de brindar orientación educativo-laboral para la continuidad en la trayectoria de los participantes en ambos campos.
- Conocimiento sobre el mercado de trabajo, relaciones laborales, cualificaciones, competencias.
- Competencia en el uso pedagógico de los medios y plataformas tecnológicas.

¿Cómo y dónde se forman estos formadores?

En el apartado previo, la idea no fue introducir un decálogo del buen o la buena educadora. Es una síntesis de las opiniones e intercambios con profesionales de diferente formación y trayectoria, pero que han compartido la experiencia de liderar equipos de propuestas educativas que integran las dimensiones de E y T (Dambrauskas, 2020).

El desafío es grande, pues las exigencias son muchas y las propuestas de formación escasas.

En primer lugar, estas demandas exigen educadores con una versatilidad que no le es inherente a la formación de los docentes en nuestro país, de fuerte carácter endogámico, pues recluta, instruye y emplea a sus egresados. Tiene algunas características, en gran parte atribuibles a su tradición normalista, que terminan afectando el desarrollo de la profesión, particularmente en el diálogo con otras disciplinas y en un contexto de cambio tecnológico, productivo y societal.

A contrario sensu del trabajo en equipos interdisciplinarios, como es el caso de los programas de E y T, el ejercicio profesional docente en el sistema educativo formal, se desarrolla en general en solitario y sin trascender el espacio del aula, mediante recursos pedagógicos, psicológicos y didácticos destinados a una población de estudiantes que no es congruente con la población de EPJA. La formación en andragogía no está prevista en ningún trayecto de los institutos de formación en educación de grado y tampoco existe especialización que la aborde a nivel de posgrado en el sistema educativo público o en cursos de formación permanente para los profesionales en ejercicio. En una concepción del derecho a la educación a lo largo de la vida, resulta incomprensible.

Además, si la hubiere, los educadores que ejercen su profesión en el ámbito de educación no formal, como gran parte de los programas relevados, no tendrían acceso; el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores «Juan E. Pivel Devoto» (IPES) destina su oferta de posgrado y formación permanente a los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública en exclusividad. Sucede lo mismo con la formación para el uso pedagógico de los entornos virtuales de aprendizaje que desarrolla el icónico Plan Ceibal. Los estudiantes y educadores de las propuestas de educación no formal, tampoco reciben el soporte de una computadora para sus actividades curriculares, lo cual puede interpretarse como una subvaloración de ese campo educativo en el diseño de esta política pública.

El aprendizaje respecto a la actividad profesional en EPJA y en específico respecto a los programas de E y T, surge de los propios programas que cuentan con instancias de formación de sus integrantes, o bien, de la praxis, al reflexionar sobre la práctica profesional. La profesionalidad de estos educadores, en muchos casos, se va construyendo en el hacer. No obstante, como sucede en general con el saber de génesis docente, no suele haber muchos registros ni difusión de esos aprendizajes. Los docentes no tienen incorporada la práctica de la sistematización y mucho menos de la búsqueda organizada de la producción de conocimiento a través de la investigación.

El debate entre Antonio Grompone y Carlos Vaz Ferreira sobre la formación en educación, que se saldó separando la formación pedagógica de la investigación, ha dejado huellas difíciles de borrar a pesar de las ocho décadas transcurridas. Las resistencias a la universitación de la formación en educación, de alguna manera, dan cuenta de ello.

Si la andragogía es una asignatura pendiente y la investigación muy incipiente, el tratamiento conceptual del trabajo, en cualquiera de sus vertientes, analítica o empírica, está directamente omitido. El trabajo no integra ningún eje temático específico en el núcleo común de la formación de los educadores de nuestro país en el Consejo de Formación en Educación, responsable de la formación de la mayor parte de nuestros educadores. La única excepción a esta regla está constituida por el plan de estudios de los maestros técnicos, donde se discute la concepción del habitualmente denominado *mundo del trabajo*. ¿Es que el resto de los

profesionales de la educación están ajenos a ese mundo? ¿Cómo sostener el principio de transversalidad de la educación por el trabajo establecido en la LGE si como objeto de estudio está casi ausente en la formación de las y los educadores? ¿Cómo traducir en logros educativos los saberes incorporados en el trabajo si este permanece invisibilizado en quienes deben hacer la traducción?

A su vez, en el orden de la investigación, en nuestro país, la formación técnica profesional, entendida como la articulación de educación y trabajo históricamente más consolidada, como sucede con el campo de la educación de jóvenes y adultos, no han constituido objetos de estudio de particular interés académico. Esperamos que con la creación de la Cátedra Unesco de EPJA en la FHCE (2016) esta realidad comience a revertirse.

Interpelar para cambiar

En el desarrollo de este artículo hemos ido develando diferentes tensiones que anidan en ese territorio complejo donde se desempeñan los educadores de los programas que articulan E y T al que hemos denominado *frontera* por su mixta especificidad y también, por los conflictos que encierra. Es un campo educativo donde se entrecruzan diversos actores, intereses y concepciones de desarrollo socioeconómico y cultural, que al disputar su primacía, dan lugar a un equilibrio siempre frágil.

Los educadores, por su parte, cuentan con pocas herramientas para explorar ese territorio casi ignorado en su proceso formativo, en tanto los insumos aportados por la investigación académica, hasta el momento, son escuetos.

Sin embargo, sabemos que la profesión del educador nunca está acabada, es un quehacer artesanal, en permanente construcción, y la gran ventaja de estos educadores es que su trabajo es de eminente carácter colaborativo, y por tanto de apertura a otras perspectivas disciplinarias. Esta realidad otorga una flexibilidad y disponibilidad al diálogo que trasciende hacia el medio y los sujetos a quienes dedican su labor.

... a lo largo de los años de las extensas trayectorias laborales, una función que hace de la transmisión cultural su contenido sustantivo se verá interpelada por las transformaciones sociohistóricas, que acontecen con una velocidad e intensidad muy distintas de la durabilidad que se le supuso a la formación inicial en el período de organización de los sistemas escolares. Lejos de «reconvertir» a los docentes, se trata de apoyar su desempeño y de promover diversas formas de ejercicio de la función docente a lo largo de la carrera (Terigi, 2020, p. 16).

Sus muchas preguntas en el quehacer cotidiano invaden y cuestionan el paradigma de la respuesta en que nuestros educadores han sido formados y de esta manera hacen lugar a la creatividad e innovación, que se incorporan a su identidad profesional e interpelan la rigidez del sistema educativo en su conjunto.

Así como la pregunta constituye el puntapié inicial para toda transformación, corresponde preguntarnos si un modelo educativo de formación más integral no aportaría a un enfoque de desarrollo humano de carácter inclusivo tan necesario a nuestra hoy segmentada sociedad.

Bibliografía

- Ayuso, M. (2006.) Genealogía de una categoría: los saberes socialmente productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10(2), 91-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644423002.pdf>.
- Camors, J., Bové, M., y Rodríguez, E. (2019). *Informe del proyecto: Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay*. Montevideo: Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, FHCE, Universidad de la República.
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2008). Sistema único nacional de formación docente. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sun_df_2008.pdf.
- Dambrauskas, A. (2021). *Relevamiento de experiencias que articulan educación y trabajo 2010-2019*. Montevideo: Área de Investigación y Extensión IPES.
- Díaz Barriga, Ángel (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Revista Perfiles Educativos*, XXVIII, 111, 7-36. Recuperado de: [2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf](http://www.unam.mx/~ce/revista/2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf) (unam.mx).
- Meghnagi, Saúl, (2018). *El saber profesional. Competencia, derechos, democracia*. OIT/CINTERFOR, Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2020). *Caracterización de la educación no formal en Uruguay*. Montevideo: División Investigación y Estadísticas, MEC. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultural/comunicacion/publicaciones/caracterizacion-educacion-formal-uruguay>.
- Monasta, Atilio (2001). *Antonio Gramsci (1891-1937)*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/gramscis.pdf>
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio*. Crefal. Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber10.pdf.
- Rojas, E., y Granovsky, P. (2018). *Calificaciones, formación profesional y competencias* (Programa Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires). Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2018/08/Calificaciones-formacion-profesional-2018.pdf>.
- Sessano, P., Telias, A., y Ayuso, M. (2006). Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviario. En *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Universidad de La Plata, 9 al 11 de agosto.
- Terigi, F. (2020). Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Laboratorio audiovisual en educación: cómo incorporar el uso de la imagen en las prácticas educativas.

Centro Universitario Regional del Este sede Maldonado

ANALÍA CORREA;¹ LUCÍA FERNÁNDEZ;² JOHANNA HOLT;³ SILVANA ROCHA⁴

Resumen

Este proyecto de formación en el audiovisual fue llevado a cabo en 2020 en la Universidad de la República de Uruguay (Udelar). Asoció por primera vez los antecedentes en la formación en medios audiovisuales con fines educativos del Programa Cineduca con los recursos disponibles en el Centro Universitario Regional del Este (CURE) sede universitaria dependiente de la Udelar, a nivel de equipamiento y recursos humanos. Se diseñó una propuesta pedagógica para docentes del Sistema de Educación de Nivel Terciario de educación pública, que tuvo por objetivo fundamental formarlos en el uso y tratamiento de los medios audiovisuales en el aula, así como en el conocimiento potencial de las redes sociales y las herramientas educativas de Google Suite. Se desarrolló de manera virtual con modalidad asincrónica y talleres por la plataforma Zoom. Los docentes de diferentes puntos del país que participaron pudieron vivenciar la experiencia de realización audiovisual a través de propuestas destinadas al aula. Estas estuvieron diseñadas para ser cercanas a la realidad docente, pensando en poder integrarlas a las propias prácticas educativas.

Palabras clave: Prácticas educativas; Audiovisual; Tecnología; Educación terciaria.

Antecedentes

Cineduca es un programa de educación audiovisual del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que se desarrolla en todos los centros de formación docente del país. Desde 2009 promueve la educación audiovisual en la formación de estudiantes y profesores de todas las carreras docentes, en su formación de grado y de posgrado. Desde el

1 acorrea@cure.edu.uy. Centro Universitario Regional del Este (CURE) sede Maldonado.

2 lfernandez@cure.edu.uy. CURE sede Maldonado.

3 johaholt@gmail.com. CURE sede Maldonado. johaholt@gmail.com

4 rochadominguez@gmail.com. CURE sede Maldonado.

punto de vista conceptual y teórico, el programa se enmarca dentro de una serie de políticas educativas y sociales orientadas a la inclusión y a la promoción cultural (Cineduca, 2009). Ha promovido la incorporación sistemática y adecuada en el aula de experiencias de análisis y producción audiovisual, en el entendido de que es fundamental en la formación académica de los educadores por sus implicancias didácticas y pedagógicas.

Por otra parte, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) del CURE había observado la necesidad de incorporar medios audiovisuales en las prácticas de enseñanza de grado como innovaciones educativas, de manera de acercar los contenidos a las nuevas generaciones que están habituados al uso de la imagen. También esta necesidad se plantea a partir de los intereses de los docentes de incorporar formatos a distancia en sus cursos. A partir de contactos con las coordinadoras audiovisuales del programa Cineduca en Maldonado (Centro Regional de Profesores del Este e Instituto de Formación de Profesores de Maldonado) se pone en conocimiento de la UAE de la propuesta, antecedentes y trayectoria llevadas a cabo. De esta forma se concreta la elaboración de un proyecto de formación dirigida a docentes de educación terciaria que fue presentada en los llamados 2019 de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar y fue seleccionado para su ejecución durante 2020.

Marco teórico

En el desarrollo de las competencias necesarias para que un docente utilice medios audiovisuales para sus prácticas de enseñanza, se hace imprescindible la inclusión de los medios y su abordaje como agentes educativos, así como la potenciación de los capitales tecnoaudiovisuales, favoreciendo la definición del rol de los docentes a través de prácticas innovadoras de enseñanza. En este marco, la exploración de la formación de educadores audiovisuales, sus paradigmas de enseñanza y las experiencias e investigaciones que los sustentan dan cuenta de los aportes que al campo del aprendizaje han surgido de estas prácticas.

En cuanto a las concepciones y prácticas de educación audiovisual se pueden diferenciar diversas miradas, agrupadas en tres tipos: propuestas que cruzan medios audiovisuales y pedagogía como un modo de incorporación de tecnología a la enseñanza; otras proponen mirar frontalmente al lenguaje audiovisual desde la pedagogía (Giroux, 2001) (no se centra tanto en la dinamización o renovación de las prácticas didácticas y sus recursos) y otras focalizadas en los ámbitos de la formación docente con «acciones de formación dirigidas a docentes, que los interpe-lan como actores de la cultura y los invitan a pensar problemáticas específicas con el cine como un insumo más de pensamiento» (Serra, 2016).

Entre estas posturas, hay un desplazamiento en colocar ese poder del audiovisual (imagen y sonido) en el centro de la escena educativa. Esta es una opción

que se fundamenta en la importancia de construir desde la producción audiovisual una comunicación más allá del espacio escolar, el interés en la «alteridad» por las narrativas generadas (Nakache, 2010) y la necesidad de crear estéticas que trascienden la pedagogización, esto es, superar la adaptación a las formas y contenidos escolares tradicionales de la cultura audiovisual (Dussel, 2012).

Según Ana Rodríguez Bravo, Beatriz Tasende Mañá, Ángel González Olivares (2014), los recursos didácticos audiovisuales tienen una gran incidencia en educación en el actual paradigma de las nuevas tecnologías, donde se han potenciado múltiples acciones educativas que amplían las posibilidades de crear nuevos entornos de comunicación y distribuir abiertamente medios audiovisuales para la enseñanza. Para esto se debe predisponer de escenarios de aprendizaje que contemplen estrategias y técnicas didácticas de primer orden dotando de significado al medio en función de los objetivos de aprendizaje pretendidos.

El advenimiento de la cultura digital, que ha producido la convergencia de medios, la generalización de la residencia sobre todo de los jóvenes en las redes virtuales, el consumo individual de los productos audiovisuales y la ubicuidad de las pantallas, hace que los contenidos simbólicos más relevantes de la comunicación social, el conocimiento y la información, se intercambien a través de nuevos lenguajes, entre ellos el audiovisual. Dussel (2016) expresa que

la forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas e íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos. Negarla, hacer de cuenta que no existe, no sirve, ni contribuye a que lo que transmitamos como educadores sea relevante y productivo para aquellos a quienes estamos educando.

Gabriela Augustowsky (2017) afirma que

la creación es un espacio de posibilidad, de estructuración y a la vez, de apertura; se trata de un proceso restaurador del yo que se encuentra en continuo proceso de reelaboración. Las nuevas generaciones deben gozar del derecho a crear y a conocer la creación de quienes los han precedido; el desarrollo de un mente creadora contribuye a fortalecer el desarrollo de un ser imaginativo, dúctil, intuitivo, sensible a lo nuevo, sensible de sí y respetuoso del otro y de sus creaciones.

En cuanto a las redes sociales, estas permiten que fluya la comunicación entre los/as estudiantes y profesores/as. La gran mayoría de los/as jóvenes se comunican e interactúan a través de las redes sociales. Esto significa un motivo para que desde el ámbito educativo podamos acompañarlos en el buen uso de las redes, para aprovechar sus posibilidades desde una mirada crítica y reflexiva. En la actualidad, las redes sociales han revolucionado la forma de aprender y enseñar, ofrecen espacios de intercambio, participación y comunicación y, por tanto, de aprendizaje.

Didácticamente las redes sociales podrían usarse para crear actividades, como repositorio de recursos, para generar debates o como fuente de información. Son

espacios virtuales de trabajo colaborativos, de intercambio de ideas y de aprendizaje entre iguales. Hoyos Hoyos Zavala (2013) plantea que brindan diversidad de oportunidades en el uso de distintos formatos como los textuales, audiovisuales, hipertextuales y gráficos; incluyen plataformas de comunicación donde aportar documentación electrónica o enlaces al instante y facilitan la conformación de grupos de trabajo e investigación guiada o bajo tutoría e incluso de grupos de trabajo entre los mismos estudiantes. Eduardo Villanueva Mansilla (en Quevedo, 2015) señala que «la comunicación digital es el resultado de prácticas comunicacionales situadas, es decir, que ocurren en relación a condiciones sociales y culturales concretas, identificables en el tiempo y en el espacio».

Justificación

En términos institucionales se esperó que este proyecto sirviera para formar un grupo inicial de docentes que comenzara a modificar las modalidades de enseñanza. Específicamente, los docentes del ámbito universitario que tuvieran la intención de plantearse cambiar algunos de sus cursos por la modalidad a distancia o de aula inversa. También se pensó en potenciar a los docentes pertenecientes al área del CFE que se desempeñaban en la modalidad semipresencial, y además aprovechar los recursos humanos existentes en formación docente en el área de medios audiovisuales, para cubrir necesidades de perfeccionamiento de los docentes de la región y la utilización de los recursos tecnológicos existentes en la Udelar para la formación de docentes de todo el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP).

Además, se consideró el impacto que esta formación de docentes tendría en el aprendizaje de los estudiantes, porque el destinatario final de la mejora en las prácticas educativas es el estudiante vinculado a estudios terciarios de la región; con el avance de las tecnologías aplicadas a la educación, la manera de aprender de los estudiantes se ha modificado sustancialmente y la posibilidad de ofrecer diversas propuestas educativas en distintos soportes tecnológicos sería de gran valor para el estudiantado. También se esperó que los estudiantes se vieran motivados por la utilización de medios audiovisuales para involucrarse en proyectos con los docentes a cargo de sus cursos.

Por último, queremos resaltar el relacionamiento que se establece entre diferentes componentes del SNETP, que marca otro hito de trabajo coordinado en la región. Se espera asimismo que estos vínculos de trabajo entre instituciones de educación terciaria de la región este de Uruguay, se intensifiquen y generalicen, para alcanzar el objetivo de convertirse en un sistema totalmente coordinado.

Estructura del proyecto

Como metas se esperó que los participantes pudieran completar el proceso de realización audiovisual para obtener un producto (cortometraje) que tuviera en cuenta su situación en la práctica educativa. Cada uno de los participantes elaboró su proyecto de trabajo con el audiovisual dentro de su campo educativo en modalidad individual o en equipos. Se previó desarrollar dentro del laboratorio las etapas de: escritura de guiones, plan de rodaje, rodaje y posproducción de los trabajos finales.

Se utilizó la plataforma llamada Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) teniendo en cuenta la oportunidad que brinda para formar comunidades donde los participantes pueden tener intercambios sobre su práctica, consultar, compartir experiencias y evacuar dudas. Se promovieron tareas participativas de creación y discusión de ideas, reflexiones teóricas sobre la base del análisis de textos, trabajos prácticos de captura de imagen y sonido y su edición, y análisis de materiales audiovisuales. Se previeron tareas individuales y en equipo, como parte de los talleres, que podían ser entregadas a través de la plataforma. Se compartieron bibliografía y contenidos audiovisuales para acercar al participante al estudio de los elementos teórico-prácticos actuales del audiovisual o su enseñanza. Se desarrollaron contenidos teóricos, así como ejercicios prácticos que trataron de acercar al participante al manejo y uso del audiovisual en varios géneros. Estos se pueden agrupar en la intertextualidad mediática, didáctica y pedagogía audiovisual, análisis audiovisual y realización audiovisual.

También se experimentaron los usos de las redes sociales en la educación, así como los paquetes de herramientas en contexto de enseñanza-aprendizaje de Suite G for Education (para la educación). Con este paquete los profesores pueden generar oportunidades de aprendizaje, agilizar las tareas administrativas y desafiar a sus alumnos a pensar de manera crítica; todo sin interrumpir los flujos de trabajo actuales. Se tuvo en cuenta que las herramientas de G Suite for Education son potentes por sí mismas, pero juntas funcionan aún mejor. También se trabajó en la experimentación del uso de una red social en un contexto de enseñanza-aprendizaje, se aprovecharon los diseños y proyectos realizados en el marco del mismo curso como método de experimentación.

En cuanto a estos contenidos, se desarrollaron dos talleres en los que se propuso como disparador el abordaje de los diferentes recursos didácticos ofrecidos por las redes sociales que favorecen el aprendizaje de nuevas competencias y la adopción de nuevos roles que deben adoptar profesores y estudiantes ante el uso de estas tecnologías y la Introducción a G Suite for Education (EduGoogle).

En cuanto a la posterior difusión de los productos se coordinó la creación de un repositorio audiovisual para tener acceso a los productos (canal de Youtube de la UAE del CURE), así como las redes sociales. Por otra parte, también se promovió la participación del equipo responsable del proyecto en seminarios de

educación audiovisual o investigación en el área con el fin de difundir los resultados de la experiencia.

El espacio del Laboratorio

El taller dio comienzo a mediados del primer semestre del año, superando ampliamente el número de inscripciones (cupó para cincuenta estudiantes). Con el grupo conformado se hizo un diagnóstico que permitió indagar acerca de sus conocimientos previos en el área, incluyendo posibles proyectos o experiencias anteriores. Esto permitió organizar la secuencia de los talleres y su vinculación con el laboratorio, dado que se esperaban participantes con distintos niveles de apropiación del lenguaje audiovisual.

El trabajo en el laboratorio se proyectó sobre la base de tareas y encuentros semanales, cada una de estas tareas constaba de un material teórico de aproximación al tema, una parte práctica que permitía la ejecución y puesta en práctica de lo planteado y una parte en la que se intentaba vincular el trabajo de cada uno de los participantes con el de los compañeros.

La primera semana se trabajó el tema *el lenguaje audiovisual como medio de expresión*, y se solicitó, como consigna de trabajo, una presentación personal en formato audiovisual. De esta forma se pudo conocer, tanto a través de la imagen como del sonido, a las personas con las que se compartiría el curso. Este ejercicio resultó importante para ponerle cuerpo y voz a esa otra persona que, aunque lejos geográficamente, estaba cerca gracias al interés compartido por un mismo tema. También se trabajó con imágenes fijas (elegidas por los propios participantes) que en un encuentro posterior se pusieron en juego otra vez en ocasión de compartir. Cabe señalar que en la virtualidad se hace más difícil lo que naturalmente sucede en las aulas, que es el encuentro entre estudiantes y la conversación que lleva a la camaradería. Tomando esto en consideración, fue que nos propusimos generar espacios donde los participantes pudieran compartir y que esa situación de encuentro de personas no se perdiera.

En la segunda semana nos acercamos a la imagen como unidad básica del lenguaje audiovisual y trabajamos haciendo coincidir aquellas imágenes tomadas por los compañeros con algún lugar propio, de cierto modo uniendo el espacio del otro lejano con algo de mi propio espacio. Continuamos con el desarrollo de la *Narrativa audiovisual* y se puso en consideración material audiovisual para analizar una secuencia, la forma de contar y sobre la cual poder reflexionar. Estas imágenes habían sido compartidas previamente en la plataforma Padlet. Esto promovió también la interacción con el grupo y una significación distinta a partir del material a disposición.

En un encuentro posterior nos interesamos en la escritura de guión, siempre siguiendo la misma pauta de entregar material teórico, con el planteo de un

ejercicio práctico y el espacio de encuentro. Se generó una reunión sincrónica vía Zoom donde se armaron equipos con una consigna que fue la de generar una historia a partir de un video que les fue presentado. También se trabajó el aspecto de la creación de personajes a partir de su análisis y búsqueda de elementos característicos a la hora de pensar en crear historias. Todas las actividades compartidas fueron muy bien recibidas por los participantes, y promovieron la creación de vínculos entre ellos, tanto así que algunos que no se conocían anteriormente eligieron hacer juntos su trabajo final.

En las semanas cinco y seis nos acercamos al sonido y la imagen. Se profundiza en algunas cuestiones técnicas y en reflexiones sobre el uso de distintos tipos de sonidos o por ejemplo la elección del color en la imagen. Con la clase siete llegamos a un punto muy desafiante que fue el tratamiento del programa de edición. En general se trabaja con un programa de licencia paga que es de acceso del programa Cineduca, pero en la situación de hacer un curso totalmente virtual se tuvo que recurrir a un programa sustituto y con el cual todos pudieran experimentar. Nos decidimos por el programa Kdenlive ya que es un programa de software libre y de fácil acceso. Para que los participantes del laboratorio pudieran acercarse y utilizarlo usamos varias estrategias, organizamos una nueva reunión Zoom donde mostramos su uso, se confeccionaron videos tutoriales, compartimos enlaces a otros videos y dimos otras opciones de programas en caso de que tuvieran problemas con el que recomendamos. Las estrategias dieron resultados ya que la gran mayoría de los estudiantes decidieron editar su corto para el trabajo final, aunque podían optar solo por el trabajo escrito.

En la semana ocho abordamos el tema del audiovisual en las prácticas educativas, con acercamiento al género documental, ya que en los demás módulos se había hecho énfasis en el género ficción. A la vez ya se había propuesto el comienzo de elaboración de los guiones para el trabajo final. En este sentido, en un tercer encuentro por Zoom trabajamos con el cineforo y su interés educativo, y luego nos abocamos al seguimiento de la escritura de los guiones con el objetivo de que quedaran bien armados para que fueran un verdadero apoyo al momento del rodaje y la postproducción.

Seguidamente, se abordaron los últimos dos módulos, que tenían que ver con el uso de las herramientas de Google suite. Se desarrollaron dos talleres que siguieron el tratamiento de contenidos antes expuestos. Para estos módulos se invitó a participar también a docentes allegados al CURE que no estaban inscriptos en el curso en cuestión, a manera de aprovechar esta instancia de formación virtual por otros interesados y compartir experiencias entre distintas miradas e intereses. Durante estos talleres se introdujeron aspectos teóricos y prácticos relacionados a conceptos como revolución digital, comunicación digital, cultura digital y nuevos dispositivos electrónicos integrados a la práctica educativa, con el fin de vincular conceptos teóricos y experiencias anteriores con la experiencia del laboratorio y de los demás docentes y promover propuestas para la difusión de los productos

elaborados en el marco del proyecto de laboratorio audiovisual. Las instancias de taller permitieron presentar distintas innovaciones educativas relacionadas con la utilización del audiovisual en el aula y cómo los participantes podían aprovechar esa «batería de ideas» para potenciar sus prácticas.

Evaluación y seguimiento del cumplimiento de los objetivos propuestos y de los resultados alcanzados

Ya se había mencionado que para la realización se había conformado un grupo de 50 estudiantes, a los que se dio prioridad a los pertenecientes a la sede CURE Región Este dentro de los inscritos inicialmente (alrededor de 250). Finalizó el curso un poco menos de la mitad de estos inscritos con la elaboración del producto final esperado y el cumplimiento del 70 % de las tareas asignadas.

Cada módulo contó con lecturas obligatorias y optativas, y un pequeño ejercicio que tuviera que ver con lo audiovisual, tanto de mirar como de crear. Se trató de que el estudiante pudiera experimentar con las herramientas que se presentaban y trataban de desarrollar el espíritu creativo. Entonces, en este sentido, las tareas propuestas a través de los módulos tuvieron una evaluación de carácter cualitativo, tratando de unir la propia reflexión de los estudiantes acerca de sus producciones. Este carácter de la evaluación a menudo coloca a los estudiantes en otra situación, al tener que cambiar su manera de enfrentar las devoluciones de los docentes, ya que estas apostaron a remirar sus productos desde el análisis y no desde la aprobación o no de cada módulo.

El hecho de que en cada módulo se apostara a hacer distintos ejercicios con el audiovisual puso en proceso de creación a los estudiantes, aunque esto redujo en la falta de tiempo de poder tener acceso al material teórico, debido a las propias actividades de los estudiantes.

La coordinación del equipo resultó provechosa, ya que se maximizaron los saberes de cada integrante en el uso de las distintas herramientas digitales. En cuanto a la difusión, aparte de compartir los trabajos finales en el canal del CURE en Youtube, se previeron algunas participaciones en jornadas y seminarios para socializar la experiencia. Se les compartió el enlace a los participantes para que puedan visualizar los productos creados por los compañeros.

Evaluación de los participantes

Si se sintetiza la evaluación de los mismos participantes del curso en la plataforma (completada por la mitad del grupo) podemos decir que: en cuanto a la modalidad se vio que fue la más adecuada debido a la situación sanitaria y además por la oportunidad de cursar desde cualquier parte del país. Aparte la plataforma

permitió seguir el ritmo individual de la cursada, aunque los foros y eventos sincrónicos permitieron una cercanía con docentes y alumnos. Con respecto al diseño del curso este tuvo buena recepción, aunque se sugirió el ordenar más el camino a seguir por el participante, adicionar más colores y diagramas de letras diferentes (este punto sería algo a mejorar en futuras ediciones ya que es la primera oportunidad que teníamos en diagramar un curso en línea y en esta plataforma).

Dentro de la dimensión pedagógica, se consideró en general que los materiales compartidos para su estudio eran interesantes y útiles; algunos también opinaron que les eran nuevos para ellos y que encontraron cierta dificultad con el lenguaje técnico lo cual era algo esperable si nunca se había incursionado en la temática. Las actividades que resultaron ser más atractivas fueron las que tuvieron que ver con el lenguaje audiovisual, el sonido, la imagen y la narrativa audiovisual en general. En cambio, las actividades de edición fueron las que resultaron ser más complejas, lo que también era esperable ya que requiere un conocimiento previo o talleres presenciales para apoyar el aprendizaje, porque es el aspecto más tecnológico y específico. Fue valorada de buena manera la relación de tener contenidos teóricos (materiales propuestos en la plataforma) con las tareas a llevar a cabo. Las tareas apuntaron a desarrollar la creatividad y fue excelente la oportunidad de poder tener contacto con los productos de los compañeros cuando estos se publicaban en el foro. Los plazos fueron considerados como correctos, aunque en algunos casos se solicitó extenderlos, lo cual fue un aspecto flexible desde la parte docente.

En la dimensión tutorial se observó que faltó socializar rúbricas en el proceso de evaluación de las tareas. Se valoró la rápida respuesta ante las dudas por parte de los docentes. Se señaló como una sugerencia el brindar ejemplos acerca de las tareas, ya que a veces la consigna de estas no resultaba ser tan clara.

En cuanto a la reflexión final luego de finalizado el curso, todos manifestaron la intención de seguir ahondando en estos aspectos del uso del audiovisual y usos de las redes, en relación con la utilidad que significaron para sus prácticas educativas. Se sugirió crear espacios de encuentros virtuales para discutir los contenidos teóricos de lectura. Por un tema de tiempos la instancia de visualización grupal de los trabajos finales no se pudo hacer, esto hubiese aportado a las reflexiones de cada equipo en cuanto a la evaluación del proceso de manera más personal.

Bibliografía

- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós.
- Cineduca (2009) Recuperado de <http://cineduca.cfe.edu.uy/index.php>
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. En *VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Dussel, I. (2012). Entre lo obvio y lo obtuso: Notas sobre cine y educación. Conversación entre Inés Dussel y Ángel Quintana. Clase 25. Diploma en Educación, Imágenes y Medios. Cohorte 8. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Dussel, Inés (2016). Indagación sobre los usos pedagógicos en los procesos de enseñanza mediados con TIC en ciencias sociales y ciencias naturales y exactas, informe final de investigación, Buenos Aires, Organización Iberoamericana de Educación-IBERTIC. Giroux, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Hoyos Zavala, A. (2016). Influencia de las redes sociales en la educación superior. En Mancinas-Chávez, R. (ed.) *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento: comunicracia y desarrollo social*. Sevilla: Egregius. Consultada el 21 de abril de 2018, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5698217>
- Nakache, E., (2010). Producir cine en las escuelas de Buenos Aires. Visitando la experiencia con ojos de alteridad. *Revista Contemporânea de Educação*, 5(9), 53-68. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1600>.
- Quevedo, L. (2015). Migración digital, cultura y nuevas tecnologías. Clase 20. Diploma en Educación, Imágenes y Medios. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Rodríguez Bravo, A., Tasende Mañá, B., y González Olivares, Á. (2014). Contenido audiovisual y enseñanza universitaria a distancia: una propuesta metodológica. *Historia y Comunicación Social*, 19, 235-251.
- Serra, S. (2012). Atrápame si puedes: el cine como objeto en la escena pedagógica. *Educação*, 35(2), 233-240. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11637/8029>.

Características de los programas de educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay

MARÍA EUGENIA BOVÉ;¹ JORGE CAMORS;² EDUARDO RODRÍGUEZ³

Resumen

El trabajo que aquí se presenta es producto del proyecto de investigación denominado, Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay, que surge de un convenio celebrado en 2018 entre la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Uruguay y la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

Con la intencionalidad de contribuir al conocimiento sobre el estado de situación de la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay, que desarrollan diversas instituciones en forma amplia o parcial, se trabajó en el relevamiento de la oferta de programas y proyectos que contemplan una intencionalidad educativa. Para ello se optó por un enfoque metodológico de carácter mixto, que utilizó de forma complementaria estrategias cuantitativas y cualitativas. Se desarrolló una estrategia cuantitativa para la elaboración de una base de datos que permitió obtener información sobre cada programa o proyecto y sobre el universo total de estos. Desde el punto de vista cualitativo, se complementó con entrevistas a informantes calificados. Estas entrevistas se desarrollaron con el objetivo de profundizar en aspectos específicos de la educación de personas jóvenes y adultas, principalmente sus aspectos pedagógicos y la forma en que son concebidos los programas y proyectos.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Programas educativos; Sujetos de la educación.

Introducción

El trabajo que aquí se presenta es producto del proyecto de investigación denominado *Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en*

1 Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). eugeniabove@gmail.com

2 Cátedra Unesco EPJA en Uruguay, FHCE, Udelar. jorgecamors@gmail.com

3 Cátedra Unesco EPJA en Uruguay, FHCE, Udelar. eduardo.rrss@gmail.com

Uruguay, que surge de un convenio celebrado en 2018 entre la Cátedra Unesco EPJA en Uruguay y la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Con la intencionalidad de contribuir al conocimiento sobre el estado de situación de la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay, que desarrollan diversas instituciones en forma amplia o parcial, se trabajó en el relevamiento de la oferta de programas y proyectos que contemplan una intencionalidad educativa. Para ello se optó por un enfoque metodológico de carácter mixto, que utilizó de forma complementaria estrategias cuantitativas y cualitativas. Se desarrolló una estrategia cuantitativa para la elaboración de una base de datos que permitió obtener información sobre cada programa o proyecto y sobre el universo total de estos. Desde el punto de vista cualitativo, se complementó con entrevistas a informantes calificados. Estas entrevistas se desarrollaron con el objetivo de profundizar en aspectos específicos de la educación de personas jóvenes y adultas, principalmente sus aspectos pedagógicos y la forma en que son concebidos los programas y proyectos.

Desde el punto de vista pedagógico, se consideran una importante fuente de inspiración teórica los aportes del pedagogo alemán Paul Natorp (1987), quien es considerado uno de los principales representantes de la Pedagogía Social. La perspectiva del mencionado autor da cuenta de la amplitud, los ámbitos y por tanto de los contenidos dispuestos para pensar el concepto de educación. Del mismo modo se apela a las nociones en torno al concepto de educación de Lorenzo Luzuriaga (1976), que no necesariamente establece una institucionalidad ni una modalidad (formal) para definir la educación, como la escuela o centro educativo.

La perspectiva de la educación en general y de la educación de personas jóvenes y adultas en particular que se aborda en este trabajo apela a reconocer, apoyar y orientar pedagógicamente los necesarios y nuevos escenarios donde sucede y donde se deberían promover educación y aprendizajes de las personas jóvenes y adultas. Aspectos que resultan clave para pensar la docencia de carácter específico para esta población. En este sentido el trabajo llevado adelante muestra información relativa a cuatro aspectos de los programas o proyectos, a saber: características institucionales, características de los programas, características de los equipos de trabajo y características de los participantes.

A modo de consideraciones finales se reflexiona sobre lo dispersa y poco conocida que se encuentra la educación de personas jóvenes y adultas en nuestro país. Si bien parecen haber tendencias dentro del campo, también aparece con claridad la heterogeneidad, en cuanto a las áreas en que se desarrollan, que presentan las experiencias: diferencias notables en cuanto a la antigüedad de las instituciones y su forma jurídica, en cuanto a los objetivos de los programas o proyectos, en cuanto a la cantidad de participantes con que trabajan, elementos que hacen pensar también en una diversidad alta de dispositivos educativos desarrollados.

Orientación conceptual

El marco teórico que se manejó en el proyecto versa sobre la pedagogía social para dar cuenta de una noción de pedagogía que se circunscribe al trabajo educativo en ámbitos no escolares y sobre el lugar de las políticas educativas enmarcadas en una concepción de visión ampliada de la educación.

Natorp identifica «la organización de la actividad educadora en las formas típicas de la educación, en la casa, en la escuela, en la unión libre de los adultos» (1987, p. 121), en referencia, desde nuestra perspectiva, a la amplitud de los ámbitos y por tanto de los contenidos, dispuestos, necesarios y susceptibles de movilizar con tales objetivos. En palabras del mencionado autor, se habla de una

... relación mutua entre los conceptos de educación y comunidad, llegando a afirmar que «la educación del individuo está condicionada en todos aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella [...] toda la educación es por un lado comunal, por otro lado, individual (Natorp, 1987, p. 119).

Los antecedentes de una discusión en torno al concepto de *educación* son variados y en nuestra región se pueden mencionar los aportes de Luzuriaga, un pedagogo referente en historia de la educación y de la pedagogía, quien, desde mediados del siglo pasado, es un intelectual con antecedentes en España que continuó su trabajo en Argentina y que ha estado muy presente en la formación de muchos educadores hispanoamericanos.

Para el autor, la educación es

... la influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo o desarrollarlo. Pero también significa la acción general, difusa, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva. La educación es así una parte integrante, esencial, de la vida del hombre y de la sociedad, y ha existido desde que hay seres humanos sobre la tierra (Luzuriaga, 1976, p. 11).

Si bien se menciona «la influencia intencional y sistemática», no necesariamente se establece una institucionalidad ni una modalidad (formal) para esta, como la escuela o centro educativo, pensando en quienes defienden la idea de que el ambiente institucional y hasta físico, define el carácter educativo de la actividad propuesta.

Parece interesante subrayar el rol protagónico que Luzuriaga le asigna a la sociedad, la que a su juicio desarrolla una «acción general, difusa, sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva» (Luzuriaga, 1976, p. 11). No solo define a la sociedad como el agente de la educación, sino que define sus contenidos, «su existencia colectiva».

Desde las políticas educativas, entre los principales antecedentes de la concepción de la visión ampliada podemos mencionar el Informe Coombs de 1967

(Coombs, 1978), donde propone una «táctica positiva» que incluye cinco líneas de acción: modernización de la administración docente, modernización del personal docente, modernización del proceso educativo, fortalecimiento de las finanzas de la educación y mayor énfasis de la educación informal (Phillip Coombs aún no había alcanzado a definir las tres categorías que luego desarrollará, denominándolas: formal, no formal e informal).

Cuando se refiere a la modernización del proceso educativo, plantea una fuerte afirmación: «... el niño descubre pronto, por sí solo, que la escuela no es el lugar para obtener las respuestas a sus preguntas», donde fundamenta la necesidad de incluir en la estrategia a seguir para mejorar «la educación» una visión ampliada, diríamos hoy, donde se incluye promover la «autoinstrucción», que luego veremos que Edgar Faure (1973) denominará «autodidaxia» y sugiere «que se reconsidere seriamente la división general que se hace entre la enseñanza “formal” e “informal”», como parte de la táctica para superar la crisis de la educación».

Otro de los principales antecedentes de la concepción de la visión ampliada lo podemos encontrar en el Informe Faure de 1972 (Faure, 1973). Propone el concepto de educación permanente, que constituye, a nuestro juicio, un aporte significativo:

Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo [...] la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos (Faure, 1973, p. 220).

En forma complementaria con lo anterior, corresponde destacar que en el concepto de «educación», incluye la noción de Ciudad Educativa, también mencionado por el autor.

Con relación a concepción y política educativa, se propone:

- 1) Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa. [...]
- 2) Restituir a la educación las dimensiones de la existencia vivida, redistribuyendo la enseñanza en el tiempo y en el espacio. [...]
- 3) La educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido (Faure, 1973, pp. 265, 266, 269).

Con relación al sujeto de la educación, se propone:

1) La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituible en todo sistema educativo. 2) Contrariamente a las ideas y a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado, no este quien debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza. 3) Todo sistema que consista en facilitar servicios educativos a una población pasiva, toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sin éxitos marginales.

Sobre la educación de los adultos, se propone:

1) El resultado normal del proceso educativo es la educación de los adultos. «Hacer del desarrollo rápido de la educación de los adultos, escolar y extraescolar, uno de los objetivos primordiales de la estrategia educativa en los diez años próximos» (Faure, 1973, p. 290) lo que se trata de dar en este campo no son pasos, sino verdaderos saltos; esto solo será posible a condición de recurrir a los esfuerzos y recursos de todo tanto en la esfera privada como pública, lo mismo individual que colectivamente, es decir: utilizando la totalidad de los establecimientos escolares existentes (escuelas primarias, pero también los establecimiento secundarios y técnicos) para la educación de los adultos; abriendo a los adultos el acceso a los establecimientos de enseñanza superior; creando instituciones especiales para la educación de los adultos o armonizando las actividades de tipo extraescolares para facilitar la inserción de aquellos en la vida y el ejercicio de sus funciones de ciudadanos, de productores, de consumidores, de padres; creando condiciones favorables a la organización de actividades educativas, colectivas o individuales; fomentando la autodidaxia; desarrollando iniciativas espontáneas; poniendo el conjunto de los medios de educación a disposición del máximo número de adultos.

El concepto de visión ampliada se consolida en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990 (Unesco, 1990).

Delimitación del objeto de estudio y estrategia metodológica

Al momento de comenzar con el proyecto se contó con un antecedente relevante: en 2013 se había hecho un primer relevamiento de Educación de personas jóvenes y adultas, a cargo del Instituto de Ciencias Políticas. En aquella oportunidad se diseñó un cuestionario autoadministrado, que fue completado por las instituciones que desarrollaban experiencias de este tipo. Al inicio, esta nueva edición se propuso dar continuidad a algunos aspectos: específicamente, se consideró que la utilización de un cuestionario autoadministrado (reformulado) era adecuada, ya que permitía llegar a instituciones a las que no sería posible con los recursos

del equipo de investigación. En 2013 se había definido que, frente a proyectos interinstitucionales, la información debería brindarla el aportante mayor. En esta oportunidad modificamos el criterio, definiendo que la información se le solicitaría a quien ejecutaba el proyecto.

Este cambio se planteó en función del interés del equipo de investigación de acceder a un conocimiento mayor sobre la ejecución de los proyectos, además de establecer vínculos con los ejecutantes, de forma de considerar una eventual continuidad del acercamiento a las experiencias mediante métodos cualitativos. Esta modificación además se daba en consonancia con el interés de indagar en la oferta privada, esto es: instituciones no estatales que desarrollan experiencias de educación de personas jóvenes y adultas, tengan o no vínculos con el Estado.

Una primera etapa de la investigación consistió en el mapeo de las instituciones que pudieran desarrollar estas experiencias, a quienes se les solicitaría información cuantitativa sobre sus programas o proyectos. Para esto, se conformó una base de datos que integraba a las diferentes instituciones que suscriben convenios con el Estado (convenios con el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente, el Ministerio de Desarrollo Social, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, el MEC), así como las instituciones que se encontraban inscriptas en el registro general del MEC. Se conformó un listado de 774 instituciones que realizan convenios con el Estado en el marco de actividades de educación de personas jóvenes y adultas, que fue complementado con un segundo listado, del registro general, de 1089 instituciones que se autoidentifican como dedicadas a actividades educativas o educativas y generales (de un total de 1470 instituciones registradas). El primer dato relevante que consideramos en este caso es que existen en Uruguay un conjunto de entre 774 y 1089 instituciones que desarrollan actividades educativas con personas jóvenes y adultas, definidas estas en el sentido amplio que adopta esta investigación. Este dato nos resultó significativo, ya que se trata de un número elevado de actores sociales, más en relación con la escasa visibilidad de este tipo de propuestas, y, principalmente, se trata de un número que permite comenzar a delinear un universo heterogéneo y cambiante del que no se tienen mucha información en la actualidad.

De esta forma empezaban a responderse dos de las primeras preguntas de esta investigación: qué incluir dentro de un Seguimiento de educación para personas jóvenes y adultas en Uruguay y qué priorizar dentro de un universo amplio de prácticas heterogéneas. Para contactarnos con las instituciones e invitarlas a participar definimos criterios específicos que delimitaron nuestro objeto.

Partiendo de las orientaciones conceptuales, considerando la normativa vigente y las consideraciones respecto a la visibilidad de las diferentes propuestas educativas para personas jóvenes y adultas, el objeto de estudio se delimitó a propuestas para personas mayores de 15 años, fuera de la educación formal media y terciaria, universitaria y no universitaria (que incluye la formación en educación).

Esto nos dejó un universo aún amplio, donde se decidió concentrarse en el campo con acciones a cargo de instituciones del sector privado que cuenta con recursos propios provenientes del pago de matrícula y cuotas por sus cursos, o reciben donaciones a nivel nacional o internacional, o tienen convenios con actores estatales de instituciones gubernamentales, departamentales o paraestatales. Las propuestas del sector público no fueron excluidas *per se*, pero no fueron priorizadas al momento de buscar la información.

En el siguiente apartado se presentan algunos elementos relativos al análisis de la información relevada, aunque en esta ponencia nos centraremos principalmente en las consideraciones finales

Análisis

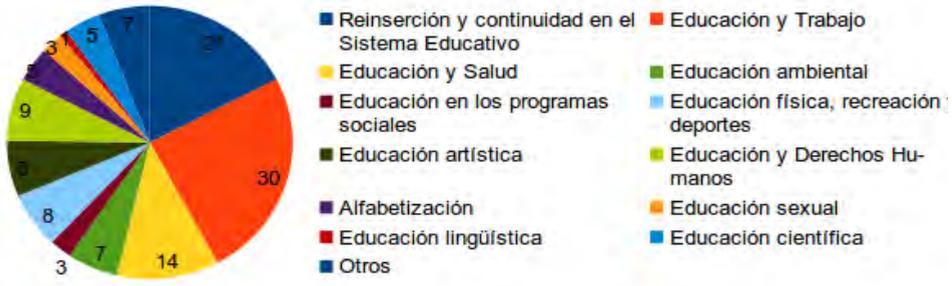
El análisis cuantitativo de la información relevada requiere una mínima precisión metodológica relativa a su alcance. Si bien las respuestas relevadas fueron consideradas satisfactorias, estas se encuentran distantes del universo estimable de instituciones existentes, tal como se destaca en el apartado anterior. Para que estas pudieran ser representativas, sería necesario poder controlar algunos elementos para su elección, lo que permitiría hablar en términos de muestreo y representación. El análisis que sigue no pretende plantear afirmaciones sobre el conjunto de la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay, sino sobre el conjunto que participó de este proyecto. Las afirmaciones sobre el universo total se presentan en clave de hipótesis y buscan orientar futuros trabajos.

Los datos obtenidos permiten sostener inicialmente una afirmación: los programas y los proyectos de educación de personas jóvenes y adultas son heterogéneos en la mayoría de sus componentes.

En sus características institucionales, se encuentra que la mayoría de las instituciones toman la forma de asociación civil, seguida de empresas unipersonales. Su antigüedad también es variable, con instituciones fundadas en el siglo XIX y otras en los últimos años. Se dan tres momentos de concentración de creación de estas instituciones: el retorno a la democracia, el inicio de la década del noventa y el inicio del siglo XXI.

Sobre los programas o proyectos desarrollados también se encuentra alta heterogeneidad. Las áreas de trabajo abordadas varían, desarrollándose todas las contempladas en el artículo 40 de la Ley General de Educación (Uruguay, 2009). Las que se encuentran en mayor proporción son «educación y trabajo», y «reinserción y continuidad en el sistema educativo».

Gráfico 1: Áreas de trabajo

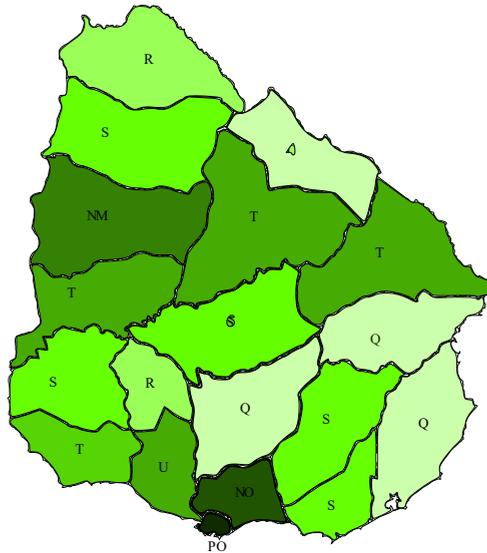


Fuente: Elaboración propia

Sus objetivos son muy heterogéneos y se centran en las características propias de cada área de trabajo, así como también en una formación integral del sujeto más allá de la especificidad en cuestión. Los contenidos registrados en las respuestas están definidos en función del área temática, de la población a la que está dirigida la propuesta educativa y a los perfiles organizacionales, tales los casos de cooperativas y sindicatos.

En cuanto a la cobertura geográfica, se relevaron programas y proyectos de todos los departamentos, así como dos programas de alcance nacional. Cabe destacar que la mayoría de ellos (32) se desarrollan en Montevideo.

Imagen 1: distribución geográfica



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las características propias de la propuesta educativa, se encontró una muy importante predominancia de las modalidades presenciales (41 de 44),

lo que genera preguntas nuevas en relación con la forma en que estas experiencias podrán haber transitado el 2020.

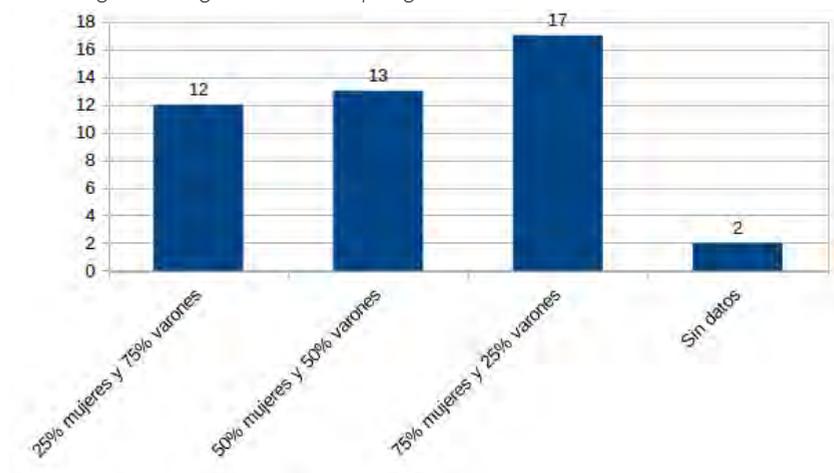
La cantidad de participantes relevada alcanza a 20.567 personas y varía mucho en el tamaño de los grupos conformados: si bien hay experiencias que cuentan con dos participantes, otra alcanza a 6877 personas. La mitad de los programas o proyectos se desarrolla con menos de 74 personas.

En cuanto a la forma de financiación, destaca la forma mixta público-privada, aunque se encuentran todas las modalidades (fondos públicos, internacionales, privados y combinaciones de estos elementos).

¿Qué pudimos conocer de los participantes?

En cuanto al género de los participantes, la mayoría de los programas cuentan con mayor participación de mujeres (17), y es similar la cantidad que mantienen una distribución equilibrada (13) y los que cuentan con más varones (12). Sin embargo, al observar la cantidad de participantes por cada uno de los proyectos según la distribución por género referida, se puede observar que la mayoría de los participantes (10.634) lo hacen en espacios paritarios, 6716 en espacios principalmente masculinos y 3201 en espacios con preponderancia femenina. Se podría considerar, de modo hipotético, que las experiencias con mayoría femenina se desarrollan en espacios de grupos más reducidos.

Gráfico 2: Programas según distribución por género



Fuente: Elaboración propia

La edad de los participantes es amplia, y se puede destacar sobre todo que los programas o proyectos se concentran en la adultez (30 a 65 años), seguidos por la adolescencia y juventud (14 a 29 años). Es destacable que la mayoría de los programas (29) trabajan solo con un grupo etario.

En cuanto a la dedicación horaria de los participantes, también se encontró gran heterogeneidad: entre una y cuarenta horas se ubica el espectro de horas dedicadas por semana, con un promedio de doce horas y una media de nueve horas. La duración a lo largo del año también lo es: se desarrollan entre uno y doce meses al año, con un promedio de siete y una mediana de nueve. Al combinar estos dos datos es posible estimar la carga horaria anual en horas. Esta se presenta entre una y 1600 horas totales, con una media de 380 y una mediana de 276. Consideramos que esta carga horaria habla de propuestas de educación para personas jóvenes y adultas sustantivas y relevantes, adecuadas para los objetivos que estas se proponen, así como para los contenidos y en función de las características de los participantes esperados.

Consideraciones finales

Parte de los resultados de esta investigación pasan por corroborar lo dispersa y poco conocida que se encuentra la educación de personas jóvenes y adultas en nuestro país. Si bien parecen haber tendencias (como la importancia relativa y continuada en el tiempo de algunas áreas de trabajo específicas) dentro del campo, también aparece con claridad la heterogeneidad que presentan las experiencias: diferencias notables en cuanto a la antigüedad de las instituciones y su forma jurídica, en cuanto a los objetivos de los programas o proyectos, en cuanto a la cantidad de participantes con que trabajan, elementos que hacen pensar también en una heterogeneidad alta de dispositivos educativos desarrollados. Estas propuestas, si bien tienen una fuerte presencia en la zona metropolitana de nuestro país, también se encuentran dispersas por el país. La forma de acercamiento que se ha planteado hasta el momento, considerando los trabajos desarrollados en 2013 junto con el presente, permite conocer este campo disperso y heterogéneo, pero también permite observar la dificultad de conocer estas experiencias mediante estrategias metodológicas de este tipo.

La respuesta obtenida de los diferentes actores vinculados a la educación de personas jóvenes y adultas, tanto a nivel estatal como desde las instituciones ejecutantes, muestran que existe una disposición e interés en participar de este tipo de instancias. Si unas 44 instituciones participaron de forma voluntaria y autónoma, creemos que, frente a un acercamiento cualitativo y situado, cercano, podría obtenerse una colaboración satisfactoria por parte de las instituciones.

Estamos ante una especificidad del trabajo educativo que requiere mayor estudio, para evitar transposiciones mecánicas desde la educación escolar infantil, para el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, en diversos contenidos y ámbitos.

En este sentido, es oportuno impulsar una propuesta de investigación que permita periodicidad en este tipo de estudios, al tiempo que también ensaye

diferentes estrategias de abordaje metodológico que permitan dilucidar discusiones y generar aportes que sean de utilidad tanto para los actores políticos como para quienes cotidianamente se desempeñan en el ámbito.

De acuerdo al marco teórico de la investigación y a la delimitación de su objeto de estudio, estamos ante un campo sumamente amplio y diverso, muy rico en contenidos y con particularidades que requieren ser conocidas y atendidas. Las personas jóvenes y adultas, a medida que avanzan en edad son cada vez más resistentes a los nuevos aprendizajes y a los cambios. Por otra parte, los contenidos que la vida humana y social, actual y futura, presentan nuevas complejidades, en algunos casos, y transformaciones dinámicas, en otros.

Consideramos que la caracterización institucional de los programas y proyectos, así como la de los sujetos y las metodologías puestas en juego para el trabajo educativo constituyen un tema de investigación y reflexión constante. La investigación inicial que aquí se presenta puede aportar insumos para dimensionar el campo de la educación de personas jóvenes y adultas y operar de manera positiva en la formación docente (inicial y permanente) de los educadores que trabajan con este público específico.

Bibliografía

- Coombs, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza-Unesco.
- Luzuriaga, L. (1976). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Natorp, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recomendaciones de Jomtien*. Jomtien: Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000127583_spa
- Uruguay (2009, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

La profesionalidad de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas¹

JORGE CAMORS;² GIANELA TURNES³

Resumen

Se presentan los avances de la investigación: *Análisis de las prácticas profesionales de los Educadores Sociales que trabajan en educación de personas jóvenes y adultas*, que se desarrolla desde 2019 enmarcada en la actividad de la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

El proyecto se propone contribuir a conocer e interpretar las necesidades, intereses y problemas planteados en los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas, a partir del análisis de las prácticas profesionales de los Educadores Sociales.

Se propone responder: ¿qué construcciones sobre la identidad de la profesión de educador social pueden observarse a partir de la información analizada?; ¿qué actividades informan los educadores sociales?; ¿cómo caracterizar las especificidades educativas del trabajo profesional?; ¿qué importancia se otorga a la acción educativa del educador social?

Los resultados preliminares muestran que los educadores sociales tienen clara conciencia del rol articulador que han asumido y que se proponen cumplirlo, lo que puede poner en tensión la perspectiva educativa de su trabajo. Además, se observa una preocupación sobre la profesionalidad de ese rol educativo, la necesidad de su difusión y comprensión, en alusión al momento que esta profesión atraviesa, en un proceso de aceptación social y crecimiento.

Palabras clave: Educación; Personas jóvenes y adultas; Profesionalidad.

1 Las reflexiones incluidas en esta ponencia se desarrollan a partir de la investigación en desarrollo sobre a profesionalidad de los Educadores Sociales que trabajan en EPJA en el marco del convenio suscrito con ANEP

2 Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). jorgecamors@gmail.com

3 Cátedra Unesco EPJA, FHCE, Udelar. gianela.turnes@gmail.com

Introducción

La Conferencia General de la Unesco de 2015 reafirma en su *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos* a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuyo fin es lograr que todas las personas jóvenes y adultas «participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo» (Unesco, 2016, p. 3) y que incluye a

todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades (Unesco, 2016).

Esta EPJA «supone actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades», de amplia variedad que va desde alfabetización y competencias básicas («leer y escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, utilizando materiales impresos y escritos, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información»), formación permanente y desarrollo profesional, formación para la ciudadanía desde un enfoque flexible que permite ofrecer también los llamados *programas de segunda oportunidad* para recuperar la escolarización no completada (Unesco, 2016, p. 3).

En ese sentido, hemos partido de la visión de Jorge Camors (2017), en el entendido de que

es fundamental «abrir los contenidos» de la educación de personas jóvenes y adultas, más allá de la culminación de la educación obligatoria, porque la vida social del presente y del futuro, requiere de la educación, conocimientos, habilidades y actitudes para la formación ciudadana, la convivencia social, democrática y pacífica, y la articulación de la educación con el mundo del trabajo (p. 13).

En abril de 2019 el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) autorizó la suscripción de un convenio con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República, para que la Cátedra Unesco de EPJA, desde el marco conceptual arriba señalado, se ocupara de la sistematización de las Fichas de Acción Educativo Social que completan los educadores sociales y pueda brindar asistencia técnica que se le solicite y sea posible ofrecer a la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA),⁴ extensible a otras unidades que puedan requerirla.

La oferta educativa de esa dirección alcanza a todo el país y cubre campos como alfabetización, nivelación, acreditación de educación primaria, a la vez que variedad de talleres como informática, carpintería, electricidad, plástica, teatro, audiovisual, huerta y jardinería, gastronomía, panadería. La acreditación cubre

4 En 2020, cambia su denominación a Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA).

tanto ciclo básico de enseñanza media del Consejo de Educación Secundaria (CES) como el llamado ciclo básico articulación en acuerdo con el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP). Los espacios donde se desarrolla esta formación son escuelas fuera del horario de funcionamiento, locales de la Universidad de la Trabajo del Uruguay (UTU), organizaciones de la sociedad civil, contextos de privación de libertad, empresas privadas y sindicatos. Desde 2009, los educadores sociales participan de estos procesos, acoplados a los equipos de dirección de los centros hasta 2015, y desde 2016 pasaron a una mayor inserción en territorio, en articulación con los referentes en él y buscando afirmar el trabajo en equipo (ANEP, DSEJA, s. f.).

Las fichas que completan los educadores sociales y que fueran recibidas en esta etapa corresponden a 2017 y 2018, y refieren a su trabajo en ocho centros y cinco espacios educativos en 2017, y a cinco centros en 2018.

El perfil y la profesionalidad de los educadores sociales en Uruguay

Con relación al perfil y la profesionalidad de los educadores sociales en nuestro país, partimos de la comprensión de su práctica profesional

como una contribución al proceso educativo de los sujetos, en la perspectiva de potenciar sus capacidades para la circulación social, inscribiéndose en forma crítica y responsable en su medio, para poder desempeñarse como ciudadano de su tiempo y en el espacio donde desarrolla su vida cotidiana y social (Camors, 2001, p. 2).

Entonces, esa referencia de «la situación cultural, social, política y económica de las personas», sus interrelaciones y sus comunidades constituye tanto el sustrato concreto como lo que Freire llamara el sueño político del educador, otorgando a la intervención una perspectiva específica, no neutra, que registra «la concepción del ser humano y del mundo en que vive para poder proyectar el mundo a que aspira» y que reconoce «las capacidades y las potencialidades propias y de los otros» (Camors, 2001, p. 2). Así, la creación de la figura del educador social —elaborada en 1989 e implementada su formación a partir de 1990—, y su expansión desde el ámbito restringido a la educación en la infancia hacia su desempeño con personas jóvenes y adultas, se interpreta como un disparador de búsquedas pedagógicas que produjo una rica recuperación y debate de experiencias educativas, a la vez que su revalorización (Camors, 2017, p. 10).

Este proceso de fortalecimiento del perfil profesional se reflejó también en la institucionalidad legal en Uruguay. La Ley General de Educación, n.º 18.437 (Uruguay, 2008), preveía en su artículo 31 que la formación en educación se concibiera como terciaria universitaria y comprendiera, entre otros profesionales de la educación, a la formación de Educadores Sociales. Asimismo, el artículo 84 disponía la creación del Instituto Universitario de Educación que albergaría

también la formación específica de estos educadores. Con la aprobación de la Ley de Urgente Consideración, n.º 19.889 (Uruguay, 2020), este artículo 84 recibió una nueva redacción que retrocede medrosamente en la definición de la política de formación terciaria transformando la concepción de educación superior que había sido instituida en la norma, en mera intencionalidad referida a algo que quizá sea posible. Este debilitamiento normativo, llegado durante un proceso de afianzamiento de la extensión de contenidos, ámbitos de trabajo y de los propios perfiles de los educadores sociales y de las personas jóvenes y adultas que son sujetos de la educación, profundiza la complejidad del proceso de sostenimiento de los avances logrados en ese sentido. Más allá de estos cambios legales, se mantiene lo sustantivo en relación con el objeto de nuestro estudio: el educador social es un profesional de la educación a la par de maestros, profesores y maestros técnicos.

Los Espacios de Formación Integral 2019 y 2020

Enmarcados en el convenio con ANEP, en 2019 y 2020⁵ se desarrollaron los Espacios de Formación Integral (EFI) semestrales, que se proponían articular en torno a las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, los estudios sobre la profesionalidad de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas.⁶

En 2019 el EFI se concentró en el análisis documental de los materiales escritos disponibles, en tanto en 2020 integró fuertemente enseñanza, investigación y extensión, con alta participación estudiantil, y se enfocó en el trabajo de campo en tres espacios de EPJA en Montevideo: el Complejo Sacude del barrio Casavalle, el centro que funciona en la Escuela n.º 242 del Paso de la Arena y la ONG Idas y Vueltas, que ofrece formación a mujeres migrantes.

Cuestiones metodológicas

El convenio marco suscrito en 2019 y aprobada su continuidad en 2020, no prevé el financiamiento de las actividades, por lo que ellas se apoyaron fuertemente en el desarrollo de los EFI descritos.

En la primera etapa del relevamiento inscripto en el EFI 2019 con las fuentes documentales se esbozó una interpretación inicial del sentido institucional

5 Corresponde señalar que en 2020, con motivo del vencimiento del primer año del convenio y que se produjo un cambio de autoridades en la ANEP y de estructura, en la medida que la DSEJA pasó a denominarse DEJA e insertarse en la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), el Codicen aprobó un nuevo convenio que en lo sustancial es una continuación del anterior.

6 Como parte de la propuesta formativa de grado de la Cátedra Unesco EPJA en el Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República.

dado al trabajo de los educadores sociales. Así, se propuso organizar las actividades que ellos registraban según su articulación con las expectativas institucionales. Entonces se pudo observar la dificultad para consolidar criterios equiparables de organización de la información, ante la multiplicidad y diversidad de situaciones recogidas en los registros, optándose por intentar otra modalidad de análisis.

Tras haber valorado ventajas y desventajas de las opciones de recorte de la información, se optó por focalizar en las fichas de uno de los centros para 2017 y por organizar el análisis según se registraran objetivos, actividades o dificultades encontradas durante el trabajo educativo. Ese análisis se contrastó transversalmente con las dimensiones individual, grupal, de equipo/centro, o de la comunidad. Así se definió como objetivo de corto plazo la elaboración de una matriz de doble entrada que sistematizara actividades, objetivos y dificultades, y estuviera atravesada por las cuatro dimensiones definidas.⁷

Se observó que los educadores registraban más actividades que objetivos y más de estos que dificultades. Además, las actividades resultan más diversas, en tanto los objetivos muestran cierta continuidad o estabilidad en el tiempo: objetivos consistentes en el tiempo, en tanto el trabajo desarrollado para cumplirlos se descompone en diversidad de actividades.

El EFI de 2019 se completó con un preproyecto de investigación que operó como insumo para las actividades posteriores.

El EFI de 2020, más centrado en el relevamiento primario aprovechando el acopio del análisis documental anterior, propuso a los estudiantes el trabajo de campo en los centros. Esta definición inicial se vio naturalmente afectada por el distanciamiento generado por la emergencia sanitaria y sus consecuencias sobre el campo de problematización y sobre las posibilidades de aplicar in situ las técnicas de relevamiento propuestas para el trabajo de campo. No obstante, fue posible desarrollar encuentros, algunos presenciales, otros mediados por tecnologías de la información y se pudo analizar la información emergente, cuyos aspectos más relevantes se presentan a continuación acompañados de algunas observaciones extraídas de las fichas.

7 Para la elaboración de la matriz se trabajó con las siguientes definiciones operativas de las dimensiones: individual: acciones dirigidas a sujetos de la educación considerados individualmente, atendiendo a su situación particular; grupal: acciones dirigidas a grupos que funcionan en el centro; de equipo o centro educativo: acciones dirigidas a apoyar, promover, mejorar la actividad del centro educativo o de su equipo técnico; de la comunidad: actividades de encuentro, intercambio con los actores comunitarios que no pertenecen al centro educativo. Se dispuso de 14 fichas del centro seleccionado para 2017. De 114 registros de actividades en ellas, 45 correspondieron a la categoría comunitarias, 25 a individuales, 29 a actividades del centro, 14 de grupo, y una de ellas es clasificable en tres categorías a la vez (actividad de centro, individual y en la comunidad), según las definiciones operativas tomadas.

Las representaciones en torno al rol y la acción de los educadores sociales

Los educadores sociales que trabajan en la DEJA tienen como cometidos:

... desarrollar propuestas educativas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, colaborar en la protección de las trayectorias educativas y la promoción de oportunidades de participación social, capitalizar las intervenciones utilizando como estrategia el trabajo en red con instituciones tanto públicas como privadas, y en el más amplio sentido del término red, motivar y fortalecer la reflexión de los participantes, así como las instancias grupales de modo que puedan favorecer la circulación social individual y la inclusión en diversos ámbitos institucionales, impulsar instancias de trabajo en equipo con el resto de los agentes (ANEP, Codicen, DSEJA, s. f., p. 1).

En las fichas se había observado que las acciones que se entendieron dirigidas a atender situaciones individuales tienen un fuerte componente de tareas de gestión: obtención de entradas para salidas culturales, gestión de documentación de estudiantes, armado de currículum, acompañamiento a estudios clínicos, preparación de fichas para becas. De los 25 registros clasificados como actividades individuales, en 18 se observa un componente predominante de gestión. Se observa que las actividades individuales son más abundantes a comienzos y mediados del año, pero gradualmente van dejando espacio a las otras, en particular a las comunitarias sobre el final del año.

El trabajo de campo a través de la aproximación a las dinámicas de trabajo de los centros, permitió tomar nota de algunos aspectos específicos en ellos.

En el centro que trabaja con jóvenes en situación de discapacidad el Educador Social asume el rol de coordinación de los vínculos intra centro, así como entre el centro y las familias y entre el centro y los espacios externos. Este centro funciona a contraturno en el espacio de la escuela y ofrece talleres de huerta y cocina y alfabetización con maestras de primaria.

La mirada del educador social sobre su rol responde al trabajo educativo con contenidos no formales, a partir de un proyecto diseñado en función de un problema social, que puede ser de derechos humanos, de género, adicciones, de vínculo entre los jóvenes, la adolescencia, la identidad.

Allí el educador social percibe dificultades para su trabajo desde lo institucional por la ausencia de un coordinador y la discontinuidad en el desarrollo de actividades. El educador resiente la falta de coordinación entre la escuela primaria y el centro educativo de personas jóvenes y adultas. Como ejemplo señala que vive como un gran logro haber acordado el uso compartido del cartucho de la impresora de la institución. Así, su autopercepción es de alguien que no tiene una función educativa prioritaria, dirigiendo sus esfuerzos a otros aspectos no educativos y se centran en facilitar las condiciones para que los y las jóvenes puedan cumplir su trayecto por la educación formal, así como ayudar al joven a buscar

trabajo. Si bien esta acción concreta puede entenderse en un espacio de frontera entre lo social y lo educativo por la dimensión educativa que puede tener también el vínculo con el trabajo, y el acompañamiento al joven en situaciones que puede vivir con dificultades, la percepción del educador es de encontrarse enredado en los procedimientos, de irse burocratizando y ver cómo se reduce la posibilidad de participación. A la vez, la insuficiencia de recursos para el desarrollo de los talleres ubica al educador social y a las maestras y talleristas en la necesidad de viabilizar en lo financiero el funcionamiento del centro, por ejemplo, haciéndose cargo de comprar el combustible para calefaccionar el espacio o para usar la cocina.

Por otra parte, a pesar de esta visión de desplazamiento del rol educativo, el trabajo de campo permitió también conocer cómo a partir del surgimiento de un día libre a la semana consecuencia del nuevo cronograma impuesto por la emergencia sanitaria, el Educador Social consiguió promover un taller de música de frecuencia semanal para los y las jóvenes asistentes al centro. La valoración del educador acerca de su trabajo con los y las jóvenes en situación de discapacidad se centra en el sentido de pertenencia que su trabajo contribuye a promover: ellos encuentran en el centro un espacio que los contiene cuando no hay otros ámbitos donde puedan sentirse incluidos. Si se considera la importancia de este taller para los jóvenes, resulta llamativo que este espacio educativo surgiera de forma no prevista: no estaba incluido en el plan de actividad del centro y solo fue posible por la iniciativa del educador y las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria: «... es un lugar que te tenés que ganar vos, no te lo pide la institución» (Rodríguez, s. f., p. 28).

En otra línea, o quizá como fruto de una experiencia de características diferentes, el educador social de otro de los centros ha desarrollado su estrategia para sostener su labor educativa a partir del diagnóstico y la derivación al especialista:

... en un taller averiguar que alguien no esté viniendo, ver la situación, qué hacer con él, tratar de identificar la situación y derivar. Con alguna diferencia de algunas colegas es que capaz están más con la lógica de ir, venir, etc. Hay una especificidad [...] ver y delimitar cada situación y, bueno, el tema de salud se engancha con la policlínica, es un tema de la vivienda, se busca con la Intendencia, hay un problema con la escuela, buscamos a la maestra comunitaria: se trata de buscar ir delimitando áreas de intervención, si no, todo el mundo termina metiéndose en todo..., hay que preservar la autonomía, la intimidad (Pérez, s. f., p. 4).

Las perspectivas de los estudiantes del Espacio de Formación Integral desde su tránsito por el campo

Pudimos comprobar, a partir del discurso y la práctica educativa del agente, la valoración que realiza en relación a la pedagogía social y a las prácticas pedagógicas alternativas como sustentos fundamentales de construcción de los

espacios idóneos para el desarrollo de su profesión, y para la inclusión de hecho de todos los participantes (Rodríguez, s. f. p. 19).

De los análisis de los estudiantes se desprende que para que los educadores sociales puedan dedicarse a su rol educativo sería necesario mejorar la coordinación de acciones interinstitucionales que hoy absorben sus esfuerzos distrayéndoles de lo educativo, que surge claramente como un objetivo que aspiran a cumplir, pero que es solo secundario ante las otras necesidades impuestas por el contexto. Asimismo, el reconocimiento de la educación social como territorio de frontera (Núñez, 2007) entre la educación formal y la cultura ofreció a través del EFI espacios para pensar en las formas en que cada situación y cada subjetividad construyen la condición educativa de la acción del educador social (Pérez, s. f., p. 4).

Consideraciones finales

En primer lugar cabe reflexionar sobre las *posibilidades y dificultades* que tienen los educadores sociales para

desarrollar propuestas educativas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, colaborar en la protección de las trayectorias educativas y la promoción de oportunidades de participación social, capitalizar las intervenciones utilizando como estrategia el trabajo en red con instituciones tanto públicas como privadas, y en el más amplio sentido del término red, motivar y fortalecer la reflexión de los participantes, así como las instancias grupales de modo que puedan favorecer la circulación social individual y la inclusión en diversos ámbitos institucionales, impulsar instancias de trabajo en equipo con el resto de los agentes (ANEP, CODICEN, DSEJA, s. f., pp. 1-2).

Cuando el educador social asume el rol de coordinación de los vínculos intra centro, entre el centro y las familias y otros espacios externos, cuando su propuesta educativa no estaba incluida en el plan de actividades del centro se puede apreciar que el trabajo en red afectaría el sentido educativo de la propuesta del educador social. Más aún, podemos concluir que no está consolidado su lugar educativo en el proyecto y funcionamiento cotidiano del centro.

Además se puede apreciar una cierta debilidad en la concepción educativa del trabajo individual de la relación con las familias, de la circulación y articulación en el territorio, para reforzar la potencialidad educativa de la comunidad (Natorp, 1987, p. 119). Más aún, podríamos pensar en la derivación de tareas de gestión al educador social que lo distraen de su importante función educativa. En las fichas se había observado que las acciones que se entendieron dirigidas a atender situaciones individuales, tienen un fuerte componente de tareas de gestión. Incluso cuando relatan que en algunos casos su función es «tratar de identificar la situación y derivar»; «la coordinación de acciones interinstitucionales que hoy absorben sus esfuerzos distrayéndoles de sus objetivos educativos» (Pérez, s. f., p. 4).

En tercer lugar, se distingue una fuerza y energías muy pertinentes e interesantes en los educadores sociales que procuran *ampliar* el espacio educativo, tradicionalmente reducido al aula. Los participantes lo perciben y con su interés y participación apoyan y legitiman la propuesta educativa de los educadores sociales. Esto debería llamar la atención para reflexionar sobre los proyectos de centro y pautas institucionales. Hay una «inclusión de hecho de todos los participantes» (Rodríguez, s. f., p. 19).

Cabe señalar la importancia de esta ampliación del ámbito, contenidos y sentido educativos que se ubica en un espacio de frontera entre lo social y lo educativo (Núñez, 2007, p.4). La mirada del educador social sobre su rol responde al trabajo educativo con contenidos no formales, a partir de un proyecto diseñado en función de un problema social, encontrando respuesta y participación. Pero cabe preguntarse acerca del reconocimiento de lo educativo de estas actividades por parte de los otros integrantes del equipo del centro y de la institución. Su mirada parece reconocer que aspiran a cumplir objetivos, pero que ellos son solo secundarios ante las otras necesidades impuestas por el contexto.

En síntesis, del relevamiento surge con claridad que no existe un reconocimiento de la educación social como territorio de frontera (Núñez, 2007) entre la educación formal y la cultura. Y que el EFI ofrecido permitió facilitar espacios para pensar en las formas en que cada situación y cada subjetividad construyen la condición educativa de la acción del educador social (Pérez, s. f., p. 4).

La profesionalidad de los educadores sociales en los contextos en que trabajan, con personas jóvenes y adultas, ha estado expuesta a dificultades varias, que ellos vienen sorteando de forma satisfactoria. A la vez, su acumulación de experiencias en este trabajo constituye una contribución potente a la consolidación de la noción de educación en sentido amplio, así como a la educación con personas jóvenes y adultas, que consolida un espacio que es necesario sostener ante condiciones adversas del contexto.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (2019). Convenio específico de cooperación entre la Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/UNESCO%20EPJA/Acta20_Res67ANEPDSEJA.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen), Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) (s. f.). Lineamientos para el desarrollo de la función del educador/a social en el marco de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/112A1nMSDC1Ugv72DRkEA3So_mPb6WOWY/view?usp=sharing.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen), Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA) (s. f.). *Información relevante*. Montevideo: ANEP, DSEJA [inédito].

- Berrachín, L.; Favaro, M., y Turnes, G. (s. f.). *Informe final EFI 2019. Análisis de las fichas que completan los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas* [inédito].
- Camors, J. (2001). La formación y la profesión: los desencuentros con el rumbo del mundo actual. En *XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI)*, Barcelona.
- Camors, J. (2017). *Para «pensar y hacer» educación de personas jóvenes y adultas. Aportes desde la Pedagogía Social*. Curitiba: Editora Appris.
- Hernández, F. (s. f.). *Informe final EFI 2020. El rol del educador social en las prácticas educativas con personas con discapacidad en el espacio educativo DEJA en la Escuela N.º 242 de Paso de la Arena* [inédito].
- Natorp, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.
- Núñez, V. (2007). *Conferencia: Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos, Barcelona*
- Pérez, N. (s. f.). *Informe final EFI 2020: Idas y Vueltas*. [inédito].
- Rodríguez, Y. (s. f.). *Informe final EFI 2020. Una figura alternativa para una propuesta alternativa: el educador social en educación de jóvenes y adultos* [inédito].
- Unesco (2016). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. En *38.ª Conferencia General de la Unesco*, Sede de la Unesco, París.
- Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2020). *Programa del EFI: Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas*. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/EFI/2020/PAR/EFI_2020_Analisis_de_las_practicas_profesionales_de_Educadores_Sociales_Camors.pdf.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente consideración Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

La tarde del tercer día

Las actividades de la tarde comenzaron con la presentación de cuatro ponencias en la *Mesa 7 del Eje 1. Sujetos en la educación*, eje coordinado por Eloísa Bordoli, Ana María Fernández y Marcelo Morales, con María Darrigol como comentarista de la mesa. Las ponencias presentadas estuvieron a cargo de: Martina Bailón con «Relación con el saber ante el dispositivo pedagógico de Artistas en el Aula. Una perspectiva para el análisis»; Stefanía Conde, María Darrigol y Silvina Páez con «Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019)»; Eloísa Bordoli y Paola Dogliotti con «Análisis de las adecuaciones curriculares de los PIE en enseñanza básica (2005-2020)», y Silvana Espiga Dorado con «Pensar los sujetos de educación a partir de los problemas sociales y sus formas representadas en los manuales escolares, 1900-1940».

Al mismo tiempo se presentaron las cinco ponencias de la *Mesa 2 del Eje 3. Ética, derechos humanos y ciudadanía*, eje coordinado por Andrea Díaz y Nilia Viscardi. Los coordinadores de la mesa fueron Edward Rodriguez, Gabriela Ferreira, Regina Díaz, Pía Batista y Rodrigo Aguilar. Las ponencias presentadas de la mesa estuvieron a cargo de: María Noel Cordano y Jorge Camors con «Ciudadanía y participación en la educación: tensiones en la práctica educativa»; Álvaro Silva Muñoz con «Prospectiva en educación: relecturas de la noción de autonomía como base para la formación de una «doble ciudadanía»; Sofia Ferreira Honegger, Giuliana Risoto Núñez y Maria Vera de los Campos con «Historia y narrativa para la educación en ciudadanía: Artigas el héroe de los patriotas»; Marina Cultelli y Nahir Silveira Roldán con «Educación popular: intervención artística con poemas de Benedetti en ollas populares», y Nilia Viscardi con «Cultura política, democracia y educación. Nuevos y viejos formatos de convivencia y participación en la Enseñanza Media».

El tercer grupo de ponencias que se presentó esa última tarde de las jornadas correspondió a la *Mesa 4 del Eje 5. La profesionalidad desafiada ante los múltiples ámbitos y modalidades del trabajo educativo*. Los coordinadores del eje fueron Jorge Camors y Alvaro Silva y la comentarista de la mesa, Verónica Habiaga. Las ponencias presentadas estuvieron a cargo de Guillermo Moyá y Cecilia Sánchez con «Disputas actuales en torno a la tarea de educar»; Silvia Barreiro Falero, Gabriela Rodríguez Bissio y Felipe Stevenazzi Alén con «Construcción de posiciones colectivas en la experimentación pedagógica», y Soledad Rodríguez, María Sara Martínez y José Pablo Márquez con «La reconfiguración de la identidad profesional de los formadores noveles en formación docente. Aportes desde una perspectiva (auto)biográfica».

Posteriormente se dio la discusión de cierre, que tuvo como tema de debate la Universidad en la educación y la educación en la Universidad. En ella participaron el prorector de Enseñanza de la Universidad de la República (Udelar), Dr. Juan Cristina, la prorectora de Investigación, Dra. Cecilia Fernández, y los profesores del Instituto de Educación Dra. Nilia Viscardi y Dr. Antonio Romano, moderado por el Dr. Pablo Martinis. Las exposiciones estuvieron relacionadas con la situación actual de la Udelar, sus desafíos presentes y próximos, con particular atención en el futuro de la formación universitaria en educación.

Antes del cierre se procedió a la comunicación de fallos de los concursos convocados en el marco de las jornadas, de los cuales uno se declaró desierto y otro —el de fotografía— otorgó una mención. Con respecto al concurso de cuentos se procedió a dar el fallo del primer premio, compartido entre Gianela Turnes con el relato «Taller a distancia en el residencial. Un nuevo salto al vacío» y Joaquín Berriel Suárez con el relato «San Cono», y se leyeron los cuentos premiados.

Las II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato finalizaron con la emotiva exhibición del documental *Presencia ausente. Semblanza de José Luis Rebellato*.

Eje 1 Mesa 7

Relación con el saber ante el dispositivo pedagógico de artistas en el aula. Una perspectiva para el análisis

MARTINA BAILÓN¹

Resumen

Esta ponencia se enmarca en la investigación en curso,² cuyo objeto es la enseñanza artística y las posiciones docentes en el programa Artistas en el Aula. Aquí se presenta parte del abordaje teórico que se construye para su análisis, presentando las nociones que giran en torno a la enseñanza artística. Enmarcado en la tradición psicoanalítica francesa, el trabajo se inscribe en la teoría del acontecimiento didáctico desde donde se despliega la noción de enseñanza. Se propone una articulación con la noción de *relación con el saber* Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2005) y Soledad Vercellino (2018, 2020) y con la noción de *dispositivo pedagógico* (Larrosa, 1995). Con relación a la noción de enseñanza artística, el trabajo recupera sus tradiciones desde la perspectiva de Magalí Pastorino (2019), Taniel Morales (2006) y Luis Camnitzer (2018). De esta forma se construye un horizonte de intelección como perspectiva de análisis de la investigación referida.

Palabras clave: Enseñanza artística; Relación con el saber; Dispositivo pedagógico.

1 Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar), martinabailon@gmail.com

2 Se trata de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la FHCE, Udelar, que se encuentra en este momento en proceso de escritura, con la tutoría de Eloísa Bordoli.

Introducción

Artistas en el Aula (AEA) es un programa que surge en 2015 en el Departamento de Formación de Plan Ceibal con un doble propósito: la dinamización del uso de los recursos tecnológicos disponibles (en particular la plataforma de gestión de contenidos [CREA] y del sistema de videoconferencias) y el despliegue de un programa que permitiera desarrollar experiencias artísticas con estudiantes de la educación pública de todo el país. Diferentes artistas se encuentran con grupos de estudiantes y docentes para presentarse: presentar a la obra y presentarse como artista, estudiantes, docentes. Con el transcurrir de los años se ha diseñado e instalado un dispositivo pedagógico (Larrosa, 1995) que propone un abordaje particular de lo artístico y del vínculo de los sujetos con el arte (sobre todo, el arte contemporáneo porque el programa trabaja con artistas vivos y sus obras).

Para la construcción del posicionamiento epistemológico esta investigación toma a la noción de enseñanza de la teoría del acontecimiento didáctico (Behares, 2004a, 2004b, 2007; Bordoli, 2004, 2005, 2007). La naturaleza de esta investigación requiere de una construcción teórica que se entrelaza con otros desarrollos teóricos afines (afinidad que se construye en torno al referente empírico de investigación). De esta forma, se apela a desplazamientos y articulaciones conceptuales³ como a la construcción de categorías intermedias⁴ a partir del análisis.

La ausencia de categorías operacionales en la teoría del acontecimiento didáctico (TACDI) nos lleva a recuperar la noción de *relación con el saber* que Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2005) y Soledad Vercellino (2018, 2020) ponen en diálogo con la noción de *dispositivo pedagógico* (Larrosa, 1995). Tanto la TACDI como la noción de *relación con el saber* comparten una misma inscripción en la tradición francesa psicoanalítica. En cuanto al abordaje de las relaciones entre arte y enseñanza, retomaremos el planteo de Magalí Pastorino (2019), inscrita en esta tradición teórica. Estos desplazamientos habilitarán un análisis del programa AEA para dar paso a un abordaje sobre las afectaciones sobre las posiciones docentes (Southwell y Vassilliades, 2014).

3 Según Daniel Saur (2018), «la incorporación pertinente de conceptos en una maquinaria teórica implica, en primer lugar, el reconocimiento de un elemento de valor y un desplazamiento, algo que está ubicado o fue gestado en otra sede y para otros fines, es identificado y mediante una acción topológica es re-emplazado, cambiado de sitio, puesto en otro lugar, con la intención de integrar un dispositivo de intelección nuevo» (p. 8).

4 Las *categorías intermedias* (Saur, 2008) se encuentran a mitad de camino entre las teorías explicativas y las descripciones del referente empírico.

Proponemos un acercamiento a la noción de relación con el saber (*relación de saber o relación al saber*) recuperada por Vercellino (2018, 2020) de Frigerio y Diker (2005). Este planteamiento retoma a la escuela francesa contemporánea, en particular a Bernard Charlot, Jacky Beillerot e Yves Chevallard. La noción de *relación con el saber* resulta especialmente pertinente a esta investigación ya que tiene un carácter multidisciplinario que permite abordar distintos objetos de investigación. En sus orígenes, se inscribe en la interdisciplina, y recibe aportes del campo del psicoanálisis, la sociología, la filosofía y la didáctica. Vercellino (2018) inscribe esta noción en tres escuelas de la filosofía francesa contemporánea, cuyos referentes son Charlot, Beillerot y Chevallard (y sus escuelas). Para los tres autores, la relación con el saber se trata de un proceso consustancial al sujeto (y sobre todo del sujeto del psicoanálisis).

Vercellino pone en diálogo a los tres autores (Charlot, Beillerot y Chevallard) a partir de cuyos posicionamientos describe a esta compleja noción y la presenta en tres dimensiones epistémicas:

- *Los saberes ofrecidos al alumno*, «oferta siempre contingente e históricamente construida, que supone cierta selectividad y organización de los saberes disponibles, a la vez que procesos de transformación de esos saberes para que devengan en objetos de enseñanza» (Vercellino, 2018, p. 4).
- *Las figuras del aprender*. Recupera de Charlot el aprendizaje como objeto de enunciación; inscripto en el cuerpo, difícil de normalizar y finalmente en el dominio relacional.
- *La génesis y la dinámica de la relación con el saber* queda «cifrada en las vicisitudes de la constitución del sujeto en cuanto tal [...], se suceden en el seno de tramas intersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configuran tanto la oferta de saberes como las actividades cognoscitivas» (Vercellino, 2018, p. 5).

Por otro lado, Vercellino (2020) pone a dialogar la dimensión epistémica del saber con una dimensión institucional del dispositivo pedagógico, que produce unas disposiciones y organizaciones particulares sobre los saberes ofrecidos.

- Estos se presentan en el *orden de las disciplinas escolares*, incorporando formas particulares de tratamiento de los tiempos, espacios y disposiciones que afectan y producen operaciones particulares con el saber a ser enseñado;
- Se observa una *tematización y atomización del campo del saber* acompañado del distanciamiento y descontextualización de sus ámbitos de producción, tanto científicos como sociales. Los temas de estudio escolares probablemente pierdan sentido fuera del dispositivo escolar y esto no está asociado a una productividad de orden mercantil, sino a una operación con el saber.

- El tema es consignado como *actividad* que incluso incluye una forma de resolución correcta. *A posteriori* habrá una verificación del procedimiento o mecanismo por el que el estudiante llegó a la resolución esperada.

Acordamos con Vercellino en que la forma escolar se ha transformado en una forma colonial de entender la enseñanza, acaparando otros campos institucionales más o menos asociados a prácticas de enseñanza. Por lo tanto, los efectos de las técnicas y tecnologías que se despliegan en un programa particular están afectadas por lo escolar y los efectos de lo escolar sobre otros ámbitos extra escolares. Vercellino define un sistema de prácticas sin autor, dado que se despliegan en cualquier ámbito por parte de cualquier sujeto. De alguna forma, se trata de un efecto totalizante que impregna otras prácticas de socialización e inscripción en la cultura más allá de lo escolar. La investigación en curso busca indagar en el dispositivo pedagógico que despliega AEA: el recorte del saber que lo convoca (lo artístico), los sujetos convocados, las posiciones que ocupan los docentes y las mediaciones propuestas desde el programa, dialogando con la forma escolar en sus diferentes dimensiones: orden de las disciplinas escolares, tematización y atomización de los campos del saber y las actividades consignadas.

El arte tiene un potencial disruptivo que se pone en juego también en relación con lo escolar. Cualquier disciplina tiene una dimensión interrogativa del mundo y del lugar de uno mismo en ese mundo, sin embargo, el saber artístico tiene una implicancia subjetiva que será desarrollada en el próximo apartado. Si bien existen diversas formas y manifestaciones de lo artístico que articulan en mayor o en menor medida con la forma escolar, produciendo formas sedimentadas de transmisión de lo artístico, entendemos que su abordaje puede habilitar a experiencias otras, asociadas a la noción del extranjero que proponen Frigerio y Diker (2005). Se refieren al extranjero en tanto

habitante del ser y posición del ser frente a aquello que entra en la categoría de lo desconocido (de sí o del mundo) y a, como señala Pontalis, lo que debe ser cada tanto re-interrogado para que lo conocido no se vuelva una trampa clausurante (p. 126),

El arte como registro del saber

Avancemos en la delimitación teórica de la relación con el saber artístico en la articulación con la noción de enseñanza artística.

Luis Camnitzer (2012) redefine al arte en relación con la pedagogía, dispara sobre las tradiciones de enseñanza artística y sus procedimientos y sobre la concepción del arte sobre la que operan. Allí nos interesa detenernos:

Prefiero ver al arte no como un medio de producción, sino como una forma de pensar (*art thinking* de hecho) [...]. El *art thinking* es mucho más que arte: es

una meta disciplina que está allí para ayudar a expandir los límites de las otras formas de pensamiento. [...] Aunque se puede estudiar como una entidad cerrada, su importancia radica en lo que provoca en el resto de los mecanismos de adquisición del conocimiento (Camnitzer, 2008).

Pastorino (2019) sostiene que la enseñanza artística universitaria supone un encuentro entre un profesor-artista y un estudiante en y con la producción artística, con su historicidad y en el campo social. Claramente, en el escenario escolar la posición docente tiene una configuración muy distinta por su distancia con la producción de saber. Sin embargo, el profesor artista (o quizás artista-profesor)⁵ sí forma parte del dispositivo de AEA. Por ello la perspectiva de la enseñanza artística resulta operativa para el análisis y no ha sido tomada por ejemplo la tradición de la educación por el arte o la educación artística asociada al ámbito de la forma escolar.

El caso que ocupa a esta investigación, convoca a un artista visual. Si bien resulta complejo poder definir al arte como modo específico de conocimiento (porque no es posible reducir el saber del arte a la obra, tanto en su aspecto formal como material), Pastorino (2019) retoma a Cauquelin y sostiene que

las prácticas de arte se definen por el objeto de su propuesta y su recepción, no por su saber (que queda invisibilizado en este marco de categorías), convergiendo en la instalación de un modo genérico que llamamos *arte visual* (p. 6).

Para referir al saber del arte, Pastorino (2019) incorpora la noción de *imagen artística* que no puede ser comprendida fuera del territorio del arte sin perder sus aspectos inherentes. «En sus límites, contiene la ambigüedad fundamental del arte, sus aperturas y los trayectos de sentido y polivalencia de significantes» (p. 6).

1. La imagen artística constituye un saber del arte a partir de un territorio de imágenes.
2. En función de ese saber, su recepción amplía horizontes de la experiencia subjetiva.
3. Es mediadora, por lo que construye un campo hermenéutico.

Por su naturaleza simbólica, la imagen artística tiene efectos para el sujeto que la produce (lo imaginal está más orientado a la producción, que se hace presente en el producto o la obra como estructura de sentidos), que es del orden de lo imaginal.⁶

Al mismo tiempo, es una actividad espiritual (en el sentido filosófico), *poiética*, que implica un decir poético, que se desencadena en la producción artística, se explora a nivel simbólico y se visualiza a través de los regímenes de imágenes en el

5 Solo algunas veces coincide que los artistas sean también docentes, no sería lo regular o esperable para el programa AEA.

6 «Lo imaginal forma parte del saber del arte, que se visualiza como un proceso en y por el que se produce la imagen artística, en el trayecto formativo del estudiante de arte visual, en el ámbito del taller, y que, además, en el proceso genera efectos significativos para el estudiante-productor, que pueden explorarse a través de la palabra» (Pastorino, 2019, p. 5).

marco de las tradiciones de la enseñanza artística: de esta manera, nos encontramos con la particularidad del saber del arte (Pastorino, 2019, p. 7).

Esto plantea una complejidad particular para la enseñanza artística (fundamentalmente para los posicionamientos asociados a la didáctica moderna) dado que el saber del arte queda permeado por el sujeto barrado y es caracterizado «por la intimidad inusual que se da en el encuentro con la imagen y por la intensidad de sus efectos sobre la subjetivación del productor» (Pastorino, 2019, p. 7).

Para profundizar en las relaciones entre arte y educación, recuperaremos sus tradiciones.

Relaciones entre arte y enseñanza. Sus tradiciones

Según Pastorino (2019), los discursos y tradiciones de la enseñanza artística se basan en la descripción de prácticas y no profundizan en lo epistémico ni en sus supuestos didácticos. Su aporte busca incorporar el registro de lo imaginario y «hacer visible estos registros en la formación del estudiante de arte, ocultos por una tradición local pragmática de enseñanza que enfatiza en la voluntad e iniciativa del estudiante como motor de la enseñanza» (Pastorino, 2019, p. 2) Inscribir a la enseñanza artística en la TACDI, implica, además de asumir que esta no se circunscribe a la transmisión de la técnica, que la enseñanza artística es del orden de lo imposible. Resulta interesante reconocer las tradiciones en la enseñanza artística ya que coexisten en las prácticas de enseñanza en distintos órdenes, conviven de forma más o menos armónica o coherente tanto en el texto curricular como en las prácticas escolares, en las percepciones de los docentes o en las expectativas de los estudiantes y sus familias. Recuperaremos las perspectivas que proponen Pastorino (2019), Taniel Morales (2006) y la crítica de Camnitzer (2018) dado que entendemos que allí hay una complementariedad que aporta al análisis en curso.

Pastorino (2019) recupera cuatro tradiciones de la enseñanza artística:

1. Tradición del sistema de academias.
2. Desarrollo del genio y la actividad creadora.
3. Tradición asociada a la Bauhaus, de carácter experimental y vanguardista.
4. Tradición del taller del artista (asociado a las tradiciones de gremios medievales).

Morales (2006) sostiene que hay tres maneras para abordar las relaciones entre arte y educación, que aportan otra perspectiva para mirar el lugar del arte en lo escolar y no necesariamente en la enseñanza del arte:

1. *Enseñanza de técnicas y principios*, asociada a demostración de herramientas, técnicas y formas de lo que es arte para determinado paradigma, su objetivo es la conversión en el *ser artista*.
2. *Arte como herramienta* o medio para el acceso a otros saberes o al servicio de otros fines: emocionales, racionales o motrices.

3. «Arte como espacio de conocimiento particular que permite que procesos emotivos, racionales y motrices tengan lugar» (p. 10).

Por su parte, Camnitzer (2008) desarrolla desde la perspectiva del arte contemporáneo una crítica a la enseñanza artística en el ámbito de la enseñanza universitaria que está en sintonía con el planteo de Morales.

Los abordajes tradicionales de la enseñanza de la apreciación artística, lleva a los estudiantes a un consumo refinado en vez de desarrollar su pensamiento crítico y creatividad. Más aún, creo que las escuelas tradicionales de arte, son en esencia escuelas de artesanía en su sentido más primitivo, y terminan como escuelas en el mejor de los casos (Camnitzer, 2018).

La articulación de estas tradiciones entra en diálogo con una perspectiva que analiza las configuraciones de lo escolar, los modos de organización y disposición de contenidos, actividades, las asunciones y supuestos que allí circulan. Las significaciones sociales, políticas e históricas del arte, generan efectos de sentido en la producción artística.

Dichos efectos se juegan en el campo pedagógico, forman parte de la disciplina del arte y se actualizan en la actividad de producción. Partimos del fundamento de que es en la tradición del arte y en su enseñanza donde tiene sentido, y es desde donde se hace posible acceder a las significaciones del saber del arte (Pastorino, 2019, p. 4).

Comprender el programa analizado dentro de esta perspectiva, permite habilitarlo como una experiencia de enseñanza artística que no tiene un propósito productivo en cuanto a la formación de un artista. Allí es necesario discutir la *utilidad* de los conocimientos en lo escolar para buscar responder por qué enseñar arte hoy.

La enseñanza artística en el dispositivo pedagógico Artistas en el Aula

Jorge Larrosa (1995) retoma la noción de dispositivo desarrollada por Michel Foucault (1976). A partir de allí desarrolla el concepto de *dispositivo pedagógico* como «cualquier lugar en el que se construye o se transforma la experiencia de sí»⁷ (p. 281) Esta noción será recuperada por Frigerio y Diker (2005), como categoría analítica especialmente productiva para analizar la relación con el saber y como marco en el que esta relación se despliega. Al analizar un dispositivo pedagógico particular, las autoras se refieren

a esos acompañamientos, a algunas de las formas que estos toman, a los sujetos que dan encarnadura a la condición de otredad y a la relación con el saber, entendida como aquella que propone, entre dos, a un tercero: una *terra incógnita*,

7 La noción de *experiencia de sí* recuperada también de una lectura foucaultiana y que remite a las relaciones que el sujeto tiene consigo mismo, algo que puede separarse analíticamente de las ideas y los comportamientos.

el territorio de lo por saber, por descubrir, por aprender, un objeto de conocimiento, cuyo sentido espera ser conquistado antes de volverse nuevamente pregunta (Frigerio y Diker, 2005, p. 85).

Las modalidades de relación con el saber están condicionadas por lo que se ofrece, tanto en términos objetivos como subjetivos y es allí donde el análisis del dispositivo pedagógico resulta en especial pertinente para una entrada de investigación de las prácticas escolares en general y del caso de estudio que nos convoca en particular. Frigerio y Diker (2005) sostienen que las modalidades de relación con el saber,

se juegan en lo que se ofrece en términos subjetivos: modelos de relación con el conocimiento, representaciones acerca de lo que el otro es capaz de aprender, representaciones acerca del tiempo, proyecciones a futuro, encuadres normativos, figuras identificatorias, posicionamiento de los adultos, etcétera (p. 96).

El trabajo de diseño y rediseño de un dispositivo pedagógico asumiendo el tejido de extranjeridades⁸ (quizás en términos de Gilles Deleuze se trata de limar estratos sedimentados) requiere de una posición docente con una relativa disponibilidad psíquica que permita interrogarse sobre su propia relación con el saber y con el dispositivo pedagógico del que es parte y al cual produce. En ese caso, quizás, la experiencia propuesta por AEA permite aportar una experiencia otra de abordaje de lo artístico en lo escolar.

A modo de cierre

Un dispositivo pedagógico en general y el programa analizado en particular, no se instituye en tanto prescripción, sino que se asume como ámbito para la negociación, disputa, apropiación o reformulación de sentidos. AEA propone y pone en juego determinadas disposiciones para la comunicación y la enseñanza, poniendo a circular ciertos supuestos sobre los sujetos, las mediaciones y los contenidos. Se abordan distintos lenguajes artísticos que van desde el teatro, los títeres, la danza clásica, folclórica y contemporánea pasando por lenguajes visuales y plásticos. Ya sea por motivos de corte instrumental administrativo o motivos epistemológicos y conceptuales, los procesos de jerarquización y autorización de los saberes artísticos no han tomado centralidad en las discusiones de reforma curricular y mucho menos en la micro política institucional. Esto forma parte del contexto en el que se inscribe el programa.

8 Frigerio y Diker (2005) presentan a la figura del extranjero como aquel que se distancia del reconocimiento del otro, de lo otro como figura temida. Proponen (al recuperar el análisis de una experiencia particular) maneras de tejer extranjeridades para la creación de relaciones con el saber. Precisamente el saber del arte que trasciende a la técnica o al objeto artístico se presenta como un saber otro que interpela y provoca a la dimensión subjetiva. Un campo del saber extranjero en el que la obra no coincide con el artista y por tanto puede ser comprendido como espacio intermedio que convoca y provoca al sujeto más allá de la posición que ocupa.

Que el ámbito escolar sea un espacio de inscripción simbólica resulta central para esta propuesta y también en el abordaje (o no) de las artes. Se presenta aquí un ejercicio de apertura de campos disciplinarios artísticos a diferentes ecosistemas y territorialidades que no dejan de ser escolares. Los lenguajes restringidos como puede ser el de la danza contemporánea se presenta en una actividad abierta a niñas, niños, docentes. Sucede *aquí*, en la dimensión espacio tiempo analógico, pero también *ahí*, en ese ámbito real virtual. Lo restringido y extra curricular deviene en el marco de esta experiencia parte del texto de lo común. La discusión «que se despliega para pensar la educación escolar es qué “porción” de la cultura se define como fondo compartido necesario para todos y qué parte, ámbito o región de la cultura se trabaja de modo diferenciado con los distintos grupos» (Birgin y Serra, 2012, p. 240). ¿Qué y por qué deviene común? Esta discusión debe interpelar también al docente, dado que el diseño de políticas y estrategias requiere de sujetos que tomen parte en los diferentes niveles de inscripción. No alcanza con una voz declarativa, sino que se requiere el gesto convencido y convincente de que allí también se pone en juego la construcción de lo común, se requiere en efecto hacer lugar al carácter productivo de la transmisión cultural. AEA se define como una experiencia *puerta giratoria* de entrada, pero con una rápida salida al mundo circundante. No es un espacio para habitar, sino que es una superficie para experimentar. Se espera que rápidamente los sujetos necesiten recurrir y apelar a las propias experiencias, a las sensaciones y espacios donde las expresiones artísticas emergen.

Bibliografía

- Behares, L. E. (2004a). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En L. E. Behares (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. E. (2004b). Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de «transposición». En L. E. Behares (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 31-64). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD*, 8. <https://doi.org/10.20396/etd.v8io.688>
- Birgin, A., y Serra, M. S. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 233-254). Buenos Aires: Paidós.
- Bordoli, E. (2004). Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. En L. E. Behares (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 65-84). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Bordoli, E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. E. Behares y S. Colombo (Comps.), *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza* (pp. 17-25). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes desde una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (Comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

- Camnitzer, L. (2018). Thinking About Art Thinking. *E-flux Journal Supercommunity*. Recuperado de <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G., y Diker, G. (2005). Acerca de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En OREALC y Unesco (Eds.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?* (pp. 82-132). Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149270>.
- Gimeno Sacristán, J. (2010) ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-44). Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-327). Barcelona: La Piqueta.
- Morales, T. (2006). *Manual para maestros que lloran por las noches*. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato. Recuperado de <https://docplayer.es/62917707-Manual-para-maestros-que-lloran-por-las-noches.html>.
- Pastorino, M. (2019). El lugar del saber del arte y sus encrucijadas en la enseñanza artística universitaria. *Didaskomai*, (9). Recuperado de <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/52>.
- Saur, D. (2008). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En D. Saur y E. Da Porta (Eds.), *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 63-71). Córdoba: Comunicarte.
- Saur, D. (2018). Integración y creación de categorías teóricas en los procesos de investigación (o las posibilidades de diálogo entre arte y ciencia). *Heterotopías*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/20026>.
- Southwell, M., y Vassilliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (11), 163-187. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432824>.
- Vercellino, S. (2018). La «relación con el saber»: una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción. En *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Vercellino, S. (2020). Usos de la noción de relación con el saber en la investigación educativa y psicopedagógica. *Educação*, 45, 1-26. Recuperado de <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6661>.

Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019)¹

STEFANÍA CONDE;² MARÍA DARRIGOL;³ SILVIA PÁEZ⁴

Resumen

El trabajo se propone analizar los tiempos escolares y sus efectos en los sujetos de la educación, en las diferentes políticas de inclusión educativa (PIE) desarrolladas en Uruguay en el período de los gobiernos progresistas (2005-2019) en educación primaria, educación secundaria, y educación técnico-tecnológica. Para ello se efectúan dos movimientos: por un lado, se analiza la relación tiempo y forma escolar, así como la relación tiempo y sujetos de la educación desde un abordaje teórico-conceptual; por otro lado, se recuperan las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que producen las PIE con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública.

El *corpus* está constituido por documentos oficiales de las PIE del período seleccionado. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se construyeron categorías no excluyentes ni exhaustivas que dan cuenta de las construcciones de sentido que anudan en torno al tratamiento del tiempo escolar en estas políticas. El análisis pretende aportar a la problematización de la configuración del tiempo en la forma escolar tradicional desde el estudio del conjunto de PIE, haciendo foco en su capacidad para atender las diferentes trayectorias educativas de los sujetos.

Palabras clave: Formato escolar; Tiempo escolar; Políticas de inclusión; Alteraciones.

1 Este trabajo surge en el marco del Programa de Investigación «Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual», desarrollado en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica CSIC) de la Udelar. Una versión más amplia de este trabajo será publicada en un libro producido en el contexto de dicho programa.

2 FHCE, Udelar. stefao7_87@hotmail.com

3 Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y FHCE, Udelar. mariadarrigol@hotmail.com

4 Udelar ISEF. spaezalonso@hotmail.com

Introducción

En el presente trabajo se analizan los tiempos escolares y sus efectos en los sujetos de la educación en el marco de las políticas de inclusión educativa (PIE) desarrolladas en Uruguay en el período de los gobiernos progresistas (2005-2019). Para ello, el artículo se organiza en dos grandes momentos. En primer lugar, se analiza la relación entre tiempo y forma escolar, así como la relación entre tiempo y sujetos de la educación desde un abordaje teórico-conceptual. En segundo lugar, se recuperan las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que producen las PIE con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU).

Desde una perspectiva metodológica de corte cualitativo, en el que se recurrió a documentos oficiales de políticas de inclusión educativa del período seleccionado, se construyeron un conjunto de categorías no excluyentes que dan cuenta de las construcciones de sentido que anudan en torno al tratamiento del tiempo escolar en estas políticas. Dentro de cada una de estas categorías se hace una lectura por subsistema, con el objetivo de respetar las características de cada una de las formas escolares.

Relación tiempo-forma escolar

Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2008) refieren al concepto de «forma escolar» como «aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época» (p. 2). La forma escolar no se limita a la institución escolar, sino que se extiende a múltiples prácticas socializadoras, e implica «una unidad que no es la de la intención consciente» (Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 2), en tanto se automatiza y funciona según reglas impersonales.

Flavia Terigi (2006) analiza los «rasgos determinantes duros» (p. 194) de la forma escolar e identifica una serie de características que se manifiestan en forma persistente: la estructura graduada y simultánea (correspondencia entre la edad cronológica y el grado de escolarización), el principio de homogeneidad, el carácter colectivo del aprendizaje y la presencia de dispositivos instruccionales organizados (un contenido para muchos sujetos y la promoción de actividades de aprendizaje individuales).

La escuela dosifica el tiempo, señala ritmos y alternancias, vinculados también a espacios. Además, esto se vincula al establecimiento de currículos y prácticas universales y uniformes, así como a sistemas de acreditación, sanción y

evaluación escolar universales y descontextualizados. Afirmamos que los programas de inclusión educativa promueven la contextualización de los tiempos, espacios y currículos escolares.

Relación tiempo-sujetos de la educación

Terigi (2007) explica que las trayectorias escolares han sido objeto de estudio desde que nuevos sectores sociales han ingresado a la educación secundaria. Ello desestabilizó ciertos acuerdos de la organización escolar tradicional porque se reconocen trayectorias no encauzadas que dan cuenta de modos heterogéneos, variables y contingentes de tránsito educativo. Hace poco, esto ha sido objeto de atención sistémica y no abordado como un problema exclusivamente individual.

El sistema educativo define trayectorias escolares teóricas que muestran itinerarios esperables a partir de una periodización estándar y de tres arreglos independientes: organización por niveles, gradualidad del *currículum* y anualización de los grados de instrucción; arreglos que asociados producen efectos en las trayectorias (Terigi, 2007). Entendemos que algunos de los programas de inclusión educativa buscan alterar la trayectoria escolar teórica a partir de la modificación de alguno de los arreglos mencionados o de la manera en que son asociados.

Alteraciones producidas por las políticas de inclusión educativa al tiempo escolar

Al analizar «las otras primarias», «las otras escuelas», Terigi (2006) señala la importancia de que las homogeneidades y continuidades de la organización escolar no opaquen las diversas escuelas que coexisten (como el plurigrado rural y urbano) ni la «invención del hacer» que los maestros efectúan en su labor de enseñanza. Esto pone de manifiesto la riqueza de «desnaturalizar» los principios de organización de la forma escolar a partir de estudiar las regularidades y alteraciones que del «núcleo duro» escolar se producen.

Sobre la elección del término *alteración*, Felipe Stevenazzi (2014) menciona que este obedece a una doble intención. Por un lado, a la necesidad de alterar algo que viene dándose de una forma para producir otra cosa. Por otro lado, remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro (p. 3).

En forma solidaria con lo precedente, Graciela Frigerio (2013) plantea que la forma escolar es una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los distribuye. Como forma política e histórica es posible que esta forma se vuelva otra cosa.

A continuación, desarrollamos las diferentes formas de alteración del tiempo escolar que las PIE producen con respecto a la forma escolar tradicional característica de cada subsistema.

Extensión del tiempo escolar

En el CEIP existen programas que amplían el tiempo escolar e incorporan nuevos espacios pedagógicos a la propuesta curricular común. Entre ellos encontramos la propuesta de tiempo completo. El ambiente escolar aparece como protector de un contexto visualizado como negativo y amenazante. La ampliación de las horas en las que el niño permanece en la escuela en tiempo completo configura una estrategia para favorecer los desempeños educativos.

Pensar la focalización de las políticas educativas en las escuelas de contextos muy desfavorables y desfavorables, es pensar la Escuela como el ambiente capaz de mitigar algunas vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza (ANEP, CEIP, s. f. a).

En educación secundaria, también encontramos propuestas que amplían el tiempo escolar (Liceos de Tiempo Completo, Tiempo Extendido, Propuesta 2016), que diversifican la oferta educativa con actividades en modalidad de taller.

Desde el CES «se entiende que la extensión del tiempo pedagógico ofrece a los estudiantes, especialmente a aquellos más vulnerables socioeducativamente, otras ofertas culturales, mayor soporte y asistencia durante su estancia en los centros educativos» (ANEP, CES, 2016a, p. 1). Se proponen formatos áulicos que desestructuren el tiempo y los espacios.

Tal como se menciona en el documento marco (ANEP, CES, 2017), «la estrategia del taller ofrece una dinámica que rompe con las estructuras rutinarias del uso del tiempo y del espacio. Su formato es más abierto, más dispuesto a dinámicas lúdicas, a ritmos más ágiles y espontáneos, a estilos de aprendizaje diferentes» (ANEP, CES, 2017, p. 16).

Por último, en lo que respecta a la educación media técnica y tecnológica, encontramos los Centros Educativos Asociados (CEA), que promueven la organización conjunta de tiempos y espacios entre escuela primaria y escuela técnica con el fin de optimizarlos: espacio de segundas lenguas, talleres, laboratorios, espacios de convivencia, comedor escolar.

Configuración de nuevos tiempos al interior del centro educativo y con relación al medio

El Programa Maestros Comunitarios (PMC) integra nuevos espacios y tiempos escolares, tanto al interior de la escuela como con relación al medio, especialmente en lo que refiere al vínculo con las familias. Eloísa Bordoli (2019) lo identifica como una forma híbrida en tanto surge como una política focalizada

«con vocación universalista» que busca revertir la fragmentación social en un esfuerzo por configurar una pedagogía sustentada en el reconocimiento y la posibilidad.

En el caso de educación secundaria, una particularidad de los Liceos de Tiempo Completo y Liceos de Tiempo Extendido es que el espacio se construye a partir de una fuerte coordinación a nivel territorial, de las organizaciones del Estado y de la sociedad civil. Estas organizaciones ofrecen espacios y trabajan en conjunto con los liceos (ANEP, CES, 2016a, p. 11).

Varias de las propuestas incorporan las tutorías como espacios y tiempos alternativos (Proyecto de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico, Proyecto con horas de tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico, Plan 2009, Plan 2012, Propuesta 2016, Uruguay Estudia, Liceos de Tiempo Completo, Liceos de Tiempo Extendido).

En el CETP, debido a su especificidad en educación técnico-tecnológica, se crean diversos espacios curriculares atravesados por la dimensión tecnológica y laboral, por ejemplo en el caso del plan Formación Profesional Básica (FPB) (ANEP, CETP, 2009).

Redescubrir configura espacios y tiempos escolares que surgen de la interinstitucionalidad entre la ANEP y el Ministerio de Educación y Cultura. Existe una modalidad de horario pedagógico integral que busca revincular a los jóvenes reconociendo los saberes a partir del tránsito por espacios educativos diversos (ANEP, CETP, 2014).

Aceleración escolar

En el PMC, observamos una marca distintiva en la línea de aceleración escolar en la que se busca que el niño promueva a un grado superior en el transcurso del año en la medida en que interpela la trayectoria escolar teórica en el marco de la organización por grados. En este programa se rompe la correspondencia ciclo lectivo-año escolar y, por tanto, se produce una disociación de la anualización de los grados de instrucción con los otros dos arreglos (organización del sistema por niveles y gradualidad del *curriculum*).

En educación secundaria, los planes de 2009 y 2012 interpelan el tiempo teórico en la medida que modifican el tiempo fijado por la enseñanza organizada en grados. Ambos proponen una organización curricular por módulos y proyectan la culminación del ciclo básico en tiempos más acotados (tres cuatrimestres), como forma de dar respuesta al problema de sobreedad de los estudiantes.

El Plan Experimental 2013 establece una modificación en la distribución de los tiempos, pero sin implicar una disminución en el tiempo fijado por la enseñanza organizada en grados. En términos de Terigi (en Frigerio y Diker, 2010), este podría agruparse dentro de los programas de aceleración en la medida de que

tensiona el tiempo a favor de las oportunidades de aprendizaje de los sujetos en situación de sobreedad, aunque de forma diferencial a los planes 2009 y 2012. Al respecto, el Plan Experimental 2013 propone una nueva distribución de los tiempos, en tanto el Ciclo Básico se culmina en 3 años, pero divididos en 6 módulos exonerables (ANEP, CES, 2013). La organización horaria de las diversas asignaturas se hace a partir del criterio de concentración y menor frecuencia semanal posible de asistencia al liceo.

En el CETP, encontramos propuestas como Rumbo y Rumbo Integrado que en la misma línea plantean alteraciones al tiempo escolar ya que los estudiantes pueden culminar el ciclo básico en menos tiempo, uno o dos años respectivamente (ANEP, CETP, 2010).

Por último, el programa Uruguay Estudia tiene como objetivo promover y apoyar la continuidad y la culminación de ciclos educativos a través del estímulo a la finalización de la Enseñanza Media Básica, Enseñanza Media Superior, y la Formación en Educación favoreciendo la inclusión laboral y la consecución de estudios superiores.

Alteraciones a la repetición escolar

En el marco de las reglas que organizan la forma escolar tradicional, Terigi (en Frigerio y Diker, 2010) señala que cuando un sujeto se retrasa en la cronología de aprendizaje oficial, y por lo tanto no logra los aprendizajes previstos al ritmo común del grupo-clase, la respuesta que establece el sistema es la repetición, esto es, «que vuelva al inicio de la cronología prevista para el año lectivo con el objeto de que, cursándola nuevamente, logre los aprendizajes esperados, con otro grupo, en otro tiempo» (Terigi en Frigerio y Diker, 2010, p. 105).

En el caso de educación primaria la problematización en torno a la repetición trasciende programas de inclusión específicos en tanto se promueve en términos generales para el conjunto de las escuelas el trabajo por ciclos, cuestionando la repetición como «la única medida posible cuando un alumno no alcanza los logros esperados para su nivel» (ANEP, CEIP, 2017, p. 2).

En forma diferencial, en educación media esta problematización se inscribe en algunas propuestas concretas de inclusión educativa. Al respecto, en educación secundaria, los Planes 2009, 2012 y la Propuesta 2016 cuentan con perfiles de egreso basados en competencias que sirven de orientación a los efectos de determinar la acreditación del ciclo educativo. Cada una de estas propuestas incorpora el fallo *en proceso*, descartando de esta forma la posibilidad de repetición prevista en el sistema educativo durante el tránsito por ciclo básico.

En el CETP, el programa FPB que contempla la acreditación por módulo habilita que dentro de un mismo año lectivo puedan levantar la insuficiencia de un módulo a otro, a los efectos de evitar la desvinculación a mitad de año.

Un aspecto que interesa destacar es que estas alternativas no solo afectan la dimensión vinculada al formato escolar tradicional, al cuestionar la repetición como efecto de la monocromía del tiempo escolar (Terigi, 2007), sino también la dimensión del sujeto de la educación, teniendo en cuenta los efectos subjetivos que la repetición desencadena. Desde este lugar se considera que la repetición puede generar la sensación de haber fracasado, a la vez que puede reducir las expectativas familiares e individuales (INEED, 2017, p. 6).

Configuración de nuevos tiempos para las «transiciones educativas»

Algunas propuestas tienen como objetivo trabajar en el pasaje de un nivel educativo a otro. Es el caso de Tránsito Educativo, Interfase, CEA, Línea «transiciones educativas» del PMC, Modalidad C del Programa Aulas Comunitarias (PAC). Siguiendo las problematizaciones en torno al tiempo de los sujetos planteadas por Terigi (2007), es necesario encontrar modos de habitar esa «tierra de nadie» a partir del relevamiento, alumno por alumno y escuela por escuela, de esos sujetos que permanecen invisibilizados para el sistema educativo. En este sentido, la relevancia de detectar a tiempo las interrupciones en la escolaridad y generar formas de acompañamiento a las familias para la transición entre niveles educativos.

El programa Tránsito Educativo pretende abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de educación primaria a la educación media básica (ANEP, CEIP, s. f. b).

El PMC integra en 2013 la línea «transiciones educativas» (ANEP, CEIP, 2013b) con el fin de trabajar en el seguimiento de las trayectorias de los alumnos de sexto año en su transición a la educación media.

Los CEA (ANEP, CETP, 2017) también intentan resolver las dificultades para el tránsito entre los niveles educativos de primaria y educación media. Constituye una propuesta de Ciclo Básico Tecnológico del CETP en coordinación con el CEIP, que aprovecha las características del territorio para facilitar la continuidad educativa.

En lo que respecta a educación media, la modalidad C del PAC consiste en el acompañamiento de los jóvenes al egreso del programa, durante el primer año de su revinculación educativa con el liceo o la escuela técnica donde cursa segundo año (MIDES-ANEP, 2011).

Interfase trabaja en la transición entre educación media básica y educación media superior. Con este fin, promueve el espacio de apoyo con tutorías a estudiantes de primero de bachillerato con asignaturas pendientes de tercero de CB para que rindan y culminen el ciclo (ANEP, s. f. b).

En algunos casos se configura un espacio paralelo al formato escolar tradicional con el fin de lograr la revinculación educativa y generar un puente con

el espacio liceal o la escuela técnica. Es el caso del PAC, Centros Educativos Comunitarios (CEC) y Redescubrir.

En lo que refiere al CETP, los CEC funcionan como centros de referencia para adolescentes entre 12 y 17 años, estén o no estudiando. Si bien la experiencia surge en 2014, es a partir de 2016 que comienza a acreditar para la continuidad educativa en propuestas del CETP, especialmente en el Plan FPB (ANEP-CETP, 2015).

Por su parte, en la propuesta Redescubrir —modalidad III— el primer año se desarrolla en el Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP), con el objetivo de complementar la formación que allí se imparte con una serie de asignaturas dictadas por docentes del CETP.

Configuración de tiempos para la construcción colectiva de los docentes

Varias de las PIE de los tres subsistemas presentan como elemento común la incorporación de nuevos tiempos y espacios destinados a la construcción colectiva de los docentes y las nuevas figuras educativas, en casos en los que existen.

En educación primaria, en particular en lo que refiere al Programa de Escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender), la modificación más relevante en cuanto a tiempos la ubicamos en la incorporación del espacio de sala docente (ANEP-CEIP, 2013a). Esto se visualiza también para el caso de tiempo completo.

En educación secundaria, las PIE contemplan espacios de coordinación pagos tendientes a la construcción de procesos de aprendizaje y profesionalización. Estos espacios, con sus particularidades en cada propuesta, contemplan la elaboración de criterios pedagógicos y didácticos acordes al plan, la atención personalizada a estudiantes, el trabajo en red con instituciones del medio, visitas a las familias, espacio de seguimiento y evaluación permanente de las diferentes modalidades y lugar de debate y reflexión docente.

En la órbita del CETP, tanto el plan FPB como la propuesta Redescubrir incorpora el Espacio Docente Integrado. Los CEA cuentan con jornadas de coordinación, centradas en el trabajo de los aspectos pedagógicos y los procesos de formación permanente en el centro (ANEP-CETP, 2017). En los CEC se establece un espacio de coordinación diario donde se reúnen todos los integrantes del equipo socioeducativo del Centro (ANEP-CETP, 2015).

En síntesis, las alteraciones al tiempo escolar producidas por las PIE implican a los dos sujetos de la relación pedagógica. Modificar los tiempos escolares en relación con los sujetos de la educación exige habilitar espacios para la reflexión colectiva a los efectos de desnaturalizar el tiempo en el marco de la forma escolar tradicional y producir nuevos movimientos.

A modo de conclusión

A partir de los aportes teóricos-conceptuales en torno al tiempo escolar y su relación con la forma escolar tradicional y los sujetos de la educación, identificamos un conjunto de alteraciones producidas por las PIE en el período 2005-2019 con efectos en las trayectorias educativas teóricas.

Dichas alteraciones no solo producen movimientos en lo que respecta a los estudiantes, sino también en los docentes, en tanto las PIE interpelan la configuración de la organización tradicional de la escuela e integran nuevos tiempos para la producción colectiva. Ello se ve enriquecido por la incorporación de nuevas figuras educativas o la reconfiguración de la figura docente tradicional, aspecto que se podría profundizar en futuras investigaciones.

Entendemos que se torna fundamental dar cuenta de la manera en que las PIE reconfiguran el tiempo escolar tradicional. Estos esfuerzos, junto a diferentes formas de experimentación pedagógica promovidas en su interior, se encaminan a garantizar el derecho a la educación de todos los sujetos.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (s. f. a). *Programa Uruguay Estudia*. Presentación. Recuperado de <http://www.pue.edu.uy/pue/institucional/institucional/presentacion>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (s. f. b). *Proyecto Interfase*. Recuperado de <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/interfase-dg>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2013a). *Programa escuelas Aprender. Documento 2.º borrador para la discusión. Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2013b). Circular n.º 96. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/PMC_Transic_Edu.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2017). Acta Ext. n.º 119, resolución n.º 5. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/AE119R5_17.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2009). *Plan 2009-Ciclo básico para adultos*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202009%20CB/Nuevo_REPAG_-_Plan_2009_-_22-02-2016_.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2012). *Plan 2012-Ciclo básico para alumnos extraedad (15 a 20 años)*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202012/REPAG_Plan_2012.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2013). *Proyecto Plan Experimental 2013. Ciclo básico extraedad y nocturnos para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales*. Circular n.º 3213/14

- Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Plan%202013/Circular_N_3213_Plan_2013.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2016a). *Extensión del Tiempo Pedagógico*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2016b). Resolución n.º 134 del 4/5/2016. *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado para Primer Año de la Propuesta Ciclo Básico 2016*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/2081.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2017). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Documento Marco*. Resolución n.º 148/17. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/Ciclo_Bsico_Propuesta_2016_Documento_marco.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Recuperado de <https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2007>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (2010). *Programa Rumbo. Programa para la finalización de la Educación Media Básica*. Expediente n.º 4/1069. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/Exp-1069-2010-plan-Rumbo.PDF>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (2014). Resolución n.º 2763/14, expediente n.º 7063/14. Recuperado de https://www.utu.edu.uy/utu/migra/resoluciones_old/2014/diciembre/res-2763-14_exp-7063-14.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (2015). *Articulación Educación Media. Centros Educativos Comunitarios*. Recuperado de <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/uferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) (2017). Resolución n.º 771/17, acta n.º 95. Recuperado de https://www.utu.edu.uy/utu/migra/resoluciones_old/2017/mayo/res-771-17_exp-1684-17.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (1997). *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Proyecto MECAEP. ANEP/BIRF*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (2019). Resolución n.º 30, acta n.º 75 del 10/12/19.
- Bordoli, E. (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Frigerio, G. (2013). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 323-340). Entre Ríos: Del Estante.
- Frigerio, G., y Diker, G. (Comps.) (2010). *Educar; saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2017). *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescentes y Juventud (2008-2013)*. Montevideo: INEED. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/documentos-de-trabajo/La-repeticion-en-el-sistema-educativo-uruguayo.pdf>.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)-Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2011). *Modelo de intervención: Programa Aulas Comunitarias (PAC)*.

- Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Vozes dos Vales*, 6, 1-24.
- Terigi, F. (2006). Las «otras» primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo. Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2008). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/sx8vcv5>.

Los programas de inclusión educativa en enseñanza básica en Uruguay en el ciclo progresista. Una lectura de las modificaciones curriculares¹

ELOÍSA BORDOLI;² PAOLA DOGLOTTI³

Resumen

El artículo presenta un primer avance sobre los hallazgos en torno a los programas de inclusión educativa implementados en los tres lustros de gobiernos progresistas en la Educación Básica en Uruguay. El foco del trabajo se ubica en las principales modificaciones curriculares que estos programas han desarrollado en relación con las formas escolares hegemónicas que se han sedimentado históricamente. Desde una lectura transversal del conjunto de los programas se analizan el tipo de modificación curricular diseñada y el alcance de esta en relación con su carácter focal o universal. Los primeros hallazgos dan cuenta que se han desarrollado dos grandes tipos de modificaciones, aquellas que se configuran en una clave de complementariedad con el plan/programa hegemónico y las que se diseñan como alternativas a los currículos hegemónicos. Estos últimos tienen un importante desarrollo en los subsistemas de Enseñanza Secundaria y de la Universidad del Trabajo del Uruguay. En Enseñanza Primaria predominan las propuestas que tienen un carácter complementario. Un segundo hallazgo del trabajo indica que el alcance focal o universal de estos nuevos diseños se configura en un complejo juego de tensiones.

Palabras clave: Políticas de inclusión educativa; Propuesta curricular; Ciclo Básico.

1 El artículo es un primer avance del trabajo de investigación desarrollado en el marco del programa de investigación «Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual», coordinado por los profesores Pablo Martinis y Eloísa Bordoli y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (Udelar). Una versión amplia estará disponible en un libro que se encuentra en elaboración en el marco del equipo de trabajo del programa.

2 Docente del Instituto de Educación de la Udelar. eloisabordoli@gmail.com

3 Docente del Instituto de Educación de la Udelar. paoladogliottimoro@gmail.com

Introducción

En este artículo se hace foco en la dimensión curricular que estructuran los diversos programas de inclusión educativa (PIE) de educación básica del ciclo progresista (2005-2019). Esta es una dimensión central en tanto los documentos curriculares tienen por finalidad organizar y regular las propuestas educativas y las prácticas. En términos de Inés Dussel (2006) estos, en tanto documentos públicos, autorizan los saberes y discursos al tiempo que procuran legislar los modos de enseñanza. Se configuran como guías del mapa institucional organizando los saberes y los modos de relación con estos.

En este texto se presenta un análisis general de las principales características de los PIE según las formas en que se presentan los componentes de la dimensión curricular en tanto que en el trabajo de investigación interesa, especialmente, apreciar las alteraciones que se han diseñado.

En función del análisis transversal efectuado de las características de los diseños curriculares de los PIE se han establecido dos ejes que profundizan en los componentes de las propuestas y estructuran el artículo: a) modificaciones curriculares y b) alcances curriculares: focalización/universalización.

El primer eje encierra las modificaciones operadas en el currículo en relación con la propuesta oficial, en este sentido nos preguntamos sobre el tipo y nivel de modificación respecto al currículo oficial hegemónico desarrollado en cada uno de los subsistemas correspondientes.

En el segundo eje se abordan las finalidades y alcances a los que apuntan los documentos y el currículo prescripto de los diferentes PIE, en especial se analizan desde la tensión entre currículo focalizado y universal (Bordoli, 2006a).

Modificaciones curriculares

En términos generales los PIE se pueden clasificar en dos grandes grupos según el tipo de modificación en la dimensión curricular: a) PIE que se enmarcaron en una propuesta curricular que modifica o altera el currículo oficial, y b) PIE que se caracterizan como propuestas complementarias (en términos de apoyos personalizados, en general focalizados en algunos sujetos) que mantienen el currículo oficial vigente y proponen una serie de cambios específicos tanto a nivel prescriptivo como en las prácticas curriculares. A continuación, se muestra el cuadro n.º 1 que ubica a cada uno de los PIE estudiados en la clasificación señalada.

Cuadro n.º 1: Clasificación de los PIE según tipo de modificación curricular

Clasificación de los PIE según tipo de modificación curricular	
Grupo a: Nuevas propuestas curriculares oficiales	Grupo b: Propuestas complementarias al <i>currículum</i> oficial
Plan 2009 (CES) ⁴	Programa Maestros Comunitarios (PMC) (CEIP) ⁵
Plan 2012 y 2013 (CES)	Escuelas de Tiempo Completo (CEIP)
Propuesta 2016 (CES)	Escuelas Aprender (y Programa PODES) (CEIP)
Formación Profesional Básica Plan 2007 (CETP) ⁶	Tránsito Educativo (CEIP-CES/CETP)
Rumbo (Rural e Integrado) (CETP)	Interfase (CES)
Redescubrir (CETP-MEC)	Programa Aulas Comunitarias (CES) Modalidad semestral (cambia parcialmente el plan oficial) o anual
Centros Educativos Comunitarios (CETP)	Uruguay Estudia (CES, CETP, CFE)
	Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) (CES)
	Centros Educativos Asociados (CETP)

Fuente: Elaboración personal según datos relevados por cada programa.

A partir de la lectura de los documentos y como se consigna en el cuadro apreciamos que todos los PIE del subsistema de educación primaria están ubicados en el grupo b, consideramos que la principal razón obedece a la fuerte tradición de un currículo universal que ha caracterizado a este nivel, así como al proceso de elaboración del Programa de Educación Inicial y Primaria efectuado en el año 2008. Este se hizo de forma participativa y a través de un extenso proceso de consulta a los maestros, así como a sus organizaciones gremiales y técnicas. En contraposición, la educación media tanto básica como superior sí ha implementado nuevas propuestas curriculares diversificando el currículo oficial prescripto, en forma más enfática en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) que en el Consejo de Educación Secundaria (CES). Si bien en el segundo lustro de la década del noventa en la órbita del CES se implementó un nuevo plan de estudios 1996 dirigido a las poblaciones más vulnerables y con menores ingresos, lo que configuró un currículo focalizado (Bordoli, 2006a) y la construcción de un sujeto carente (Martinis, 2006a),⁷ al asumir, en 2005, el primer gobierno del partido del Frente Amplio, a partir de discursos críticos al movimiento reformista anterior y desde una mirada universal, se diseñó un único plan de estudios, el Plan 2006. Este tuvo la finalidad de eliminar la focalización desarrollada

4 Consejo de Educación Secundaria.

5 Consejo de Educación Inicial y Primaria.

6 Consejo de Educación Técnico Profesional.

7 Para un análisis de cómo se presentó esta tensión en el Plan 1996 referirse a Paola Dogliotti (2008).

precedentemente. Aunque es importante destacar que esta tendencia universal por momentos se hibridizó, con movimientos de focalización menores tanto a nivel discursivo como de propuestas, mostrando un desarrollo combinado. Un ejemplo claro de esto son las propuestas que se ubican en el grupo b, que llevaron adelante modificaciones curriculares complementarias, pensadas y dirigidas, en especial, a aquellos sujetos en situación de pobreza.

Por otra parte, más allá que en el CEIP todos los PIE se ubiquen en el grupo b y los del CES y CETP se presentan en ambos grupos, entendemos que esta distinción no implica, necesariamente, una mayor alteración de la forma escolar por parte del grupo a. Las modificaciones del currículo prescripto y en acción, ya sean globales o complementarias no suponen en forma directa una alteración a la forma escolar moderna.

Alcances curriculares: focalización/universalización de las propuestas

En la década de los noventa, a partir de estudios⁸ que analizan los discursos educativos predominantes de las investigaciones de la Comisión Económica para América Latina (1990 y 1991)⁹ se configura en el segundo lustro con la implementación de una reforma educativa a todos sus niveles, un discurso curricular sociologizado. Esta matriz discursiva, que se extiende a todos los documentos, en especial a los que fundamentan las líneas de argumentación presupuestal —específicamente la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (ANEP-Codicen, 1995 y 1997)— articula fuertemente con los fundamentos de los diferentes programas del período, entre los que se destacan las Escuelas de Tiempo Completo en CEIP y el Plan 1996 implementado en algunos liceos,¹⁰ se articula con un discurso curricular contextualizado o focalizado, con fuerte énfasis en elementos ajenos a lo epistémico (Dogliotti, 2008), centrado en el discurso del sujeto carente (Martinis, 2006a) y dirigido a poblaciones en contexto de pobreza definidas desde lo que no poseen

8 Nos referimos especialmente a los trabajos enmarcados en el proyecto de investigación «Ausencias y resignificaciones del discurso pedagógico-didáctico. Ensayos en la política curricular en la Enseñanza Media», perteneciente al grupo de investigación: Políticas Educativas, currículum y enseñanza, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

9 En estos documentos se establece una correlación directa entre el bajo desempeño escolar (rendimiento en pruebas de lengua y matemática), el bajo nivel educativo de las madres y las bajas condiciones socioeconómicas de los hogares de procedencia de los adolescentes. «Esta afirmación original [...] se constituyó en una “verdad” escasamente cuestionada en su momento, por lo que su fuerza argumentativa se consolidaría durante toda la década y hasta nuestros días. [...] El fuerte determinismo de esta matriz [...] servirá además como un argumento central de legitimación de las acciones que la política educativa fue instrumentando» (Santos, 2007, p. 41).

10 En el resto de los liceos públicos y en todos los privados siguió rigiendo el Plan 1986; posteriormente el 2006.

o la carencia. El contexto es entendido en forma peyorativa desde esta posición discursiva (Martinis, 2006b; Bordoli, 2006b; Santos, 2006).

En el segundo lustro de la primera década del siglo XXI, se comienzan a tensionar estos discursos, oponiéndose el discurso de la equidad al de la igualdad, del sujeto carente al sujeto de la posibilidad y de un currículo focalizado a uno universal. Estos no se perciben de igual modo en todos los PIE, y a su vez, suceden alteraciones discursivas al interior de algunos de ellos.

El significante *equidad* ha atravesado la estructuración de la reforma educativa de los noventa, así en la fundamentación del programa Escuelas de Tiempo Completo (ETC) se expresa:

Teniendo en cuenta que la situación socioeconómica en que el niño nace y se desarrolla constituye una condición que tiende a reproducirse y a perpetuar la *inequidad*, la ANEP comenzó, a principio de los años noventa, a desarrollar algunas estrategias para contrarrestar esta situación que, en principio, se limitó a la extensión del horario escolar. A partir de 1995 se consideró la necesidad de un modelo pedagógico y organizacional que contemplara los diversos aspectos del currículo. (ANEP, Codicen, 1997).

La inequidad es el modo de ver las diferencias entre poblaciones que viven en los quintiles más pobres y los más ricos. La desigualdad es instalada en el discurso de partida y así la propuesta intenta «modificar los tiempos pedagógicos y diseñar estrategias educativas diferenciadas que buscan el aprendizaje exitoso de todos los alumnos, ampliar las horas que los niños están en el ambiente escolar» (ANEP, Codicen, 1997). Para esto se instrumenta un *currículum focalizado* dirigido a aquellos sectores poblacionales más vulnerables:

Desde principios de la década de los noventa, se instrumentaron una serie de dispositivos en la oferta educativa del sector público. Estos consistieron en un conjunto de *medidas focalizadas*, cuya potencialidad era el atender especialmente a una parte importante de la población escolar que vive en condiciones de pobreza. En este marco surgen las Escuelas de Tiempo Completo y las Escuelas de CSCC, que en la actualidad representan el 25,5 % de las Escuelas Urbanas y el 22,9 % de su matrícula (ANEP, Codicen, 1997).

En este entramado discursivo, el sujeto es visto desde lo que le falta, y su entorno familiar en forma negativa, desde lo que no tiene, desde sus dificultades:

Pensar la focalización de las políticas educativas en las Escuelas de contextos muy desfavorables y desfavorables, es pensar la Escuela como el ambiente capaz de mitigar algunas vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza y posibilitarles un desempeño acorde a las demandas sociales (ANEP, Codicen, 1997).

La escuela se define en términos positivos (generar un ambiente) en contraposición al contexto que es entendido en forma negativa, el cual hay que «mitigar». Las otredades (sujeto, contexto, entorno familiar, territorio) se configuran en términos disfuncionales y negativos.

En la misma década de los noventa a nivel de secundaria surge el programa PIU ubicado en aquellos liceos con mayores índices de repetición y deserción en los últimos diez años y que buscaba disminuir los índices de repetición y deserción. En la misma línea que el anterior en el PMC:

El conjunto de los indicadores reseñados (repetición, abandono intermitente y desempeños académicos estratificados) operó como el núcleo argumental de las autoridades del período para proponer una serie de programas *ad hoc* al desarrollo de los cursos de grado en las escuelas de los primeros quintiles. El PMC es uno de estos programas socioeducativos que procura reducir la brecha entre los resultados de aprendizajes entre los diversos quintiles, así como disminuir los índices de repetición en las escuelas denominadas de contexto sociocultural crítico (Bordoli, 2019, p. 85).

En este marco, cabe señalar que los sucesivos estudios oficiales efectuados indican que la estratificación en los aprendizajes de los escolares configura una tendencia del sistema y a su vez se señala «la segregación sociocultural del sistema educativo como aspecto que incide sobre la inequidad en los desempeños de los alumnos» (INEED, 2014, p. 130). De un modo similar, la mayoría de los programas que están ubicados tanto en el *grupo a* como *b* de la tabla n.º 1 persiguen estas finalidades, a modo de ejemplo, el programa Tránsito Educativo se plantea en sus documentos aumentar los niveles de egreso de la educación media a nivel general y en los sectores de la población más desfavorecidos, abordando los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de la Educación Primaria a la Educación Media Básica, riesgos que se agudizan en condiciones de vulnerabilidad social (ANEP, CEIP, s. f.).

A partir de 2010 en el CEIP se intenta unificar o englobar una serie de propuestas que, con diferentes tonalidades y acentuaciones discursivas en relación con los modos de configurar al sujeto de la educación, estaban dirigidas a los sectores más vulnerables, que incluían varios PIE, bajo la nominación Programa de Atención Prioritaria a los Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender). Así lo define el documento: «... que integre y articule acciones que se focalizan en los sectores más vulnerables, renovando proyectos que desde la década de los noventa han generado lógicas dispares (CSCC,¹¹ cursos, PMC, etc.)» (ANEP, CEIP, 2010, p. 9).

Si bien el PMC al incorporarse al CEIP en 2005 trabaja en «las escuelas de contexto sociocultural crítico», que presentan los peores resultados en relación con las escuelas de tiempo completo o urbanas comunes, es un programa que ha tenido desde su configuración un espíritu de trascender la focalización y tender una mirada universal (Bordoli, 2019). Esto se ve reflejado en el siguiente documento cuando se propone garantizar el derecho a la educación en su carácter universalista, distinto a una política asistencialista:

11 Contexto sociocultural crítico.

De cualquier forma, las respuestas de la educación primaria ante estos problemas no se tradujeron exclusivamente en políticas asistencialistas. El sistema impulsó durante las últimas décadas un conjunto de estrategias que procuraron articular las demandas derivadas de las transformaciones del contexto social y la necesidad de mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de la educación. La diversificación de los formatos escolares (escuelas de tiempo completo o de contexto sociocultural crítico), las distintas estrategias de extensión del tiempo pedagógico o la incorporación de nuevos roles docentes a los planteles escolares (profesor de educación física, maestro comunitario, entre otros), estructuraron un repertorio de políticas que buscaron adecuar la educación primaria a contextos diversos procurando al mismo tiempo mantener objetivos de *carácter universalista* (ANEP, Codicen, 2010, pp. 18-19).

El discurso oficial prescriptivo que fundamenta el presupuesto quinquenal del segundo período de gobierno del Frente Amplio, ya incorpora al vocabulario y a nivel conceptual el carácter universalista de la política en contraposición a las políticas focalizadas que habían caracterizado al período reformista anterior. En sintonía con estos cambios discursivos, el Programa Aulas Comunitarias se centra en el discurso de la inclusión educativa y el derecho a la educación: «... el programa nace en 2007, ante la problemática de los adolescentes desvinculados del sistema educativo, promoviendo su inclusión en la educación media, como un modo de garantizar el derecho a la educación» (MIDES, DINEM, 2014). A diferencia de los programas del CEIP donde la clasificación de la población se centraba por la categorización de las escuelas, en el CES la focalización del programa se centra en los alumnos y se lleva adelante en organizaciones de la sociedad civil (OSC). Esta es una característica peculiar de este PIE aunque en la actualidad se ha transformado en Plan 2016 y ha dejado de funcionar en las OSC para hacerlo en los liceos. Al describirse la finalidad de este plan se presenta en forma combinada el discurso de la equidad característico de los noventa con el de la inclusión e integración, configurado en los últimos diez años: «... la equidad forma parte de la calidad educativa por lo que existen hoy diversos esfuerzos destinados a fortalecer la inclusión o integración académica de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad» (ANEP, CES, 2017).

A partir de lo esbozado hasta aquí, podemos sostener que las formaciones discursivas no son puras, sino, por el contrario, se caracterizan por continuidades y permanencias, hibridaciones y sustituciones parciales que hacen que la fuerza de algunos discursos de los noventa se mantenga hasta la actualidad con diferentes modulaciones y acentos según los PIE del que se traten.

A diferencia del anterior, el Plan 2009, también ubicado en el CES, pero en este caso dirigido a la población adulta se presenta como universal en este tramo etario. La focalización se ubica en la edad y no en las características sociales del alumnado por lo que podríamos pensar en un currículo universal para la población adulta. Así, se propone «mitigar las condicionantes más importantes que afectan las posibilidades de retención de los estudiantes adultos a través de

un diseño curricular adaptado a sus necesidades y características» (ANEP, CES, 2009). El currículo se centra en el sujeto estudiantil, y la propuesta tiene un alto grado de flexibilización, tanto en la organización como adecuación de los contenidos, la temporalidad y la evaluación.

Consideraciones finales

En el artículo se ha efectuado un análisis transversal de la dimensión curricular de los PIE del período con la finalidad de identificar las principales alteraciones de esta dimensión con relación a las formas escolares tradicionales de cada segmento educativo.

Uno de los primeros elementos encontrados es que el conjunto de los PIE se ha presentado a través de dos grandes modalidades; un primer grupo de programas se ha diseñado con la finalidad de alterar de forma global las propuestas curriculares tradicionales en tanto el segundo grupo añade elementos específicos a estas propuestas con la finalidad de complementarlas. En educación primaria predominan el segundo tipo de programas en tanto a nivel de secundaria y educación técnica profesional las propuestas curriculares se han diversificado de forma notoria. En este marco, varias de las propuestas de educación primaria amplían el tiempo pedagógico en tanto que las de media (secundaria y técnico-profesional) habilitan una diversidad de recorridos académicos de los adolescentes y jóvenes. El común denominador del conjunto de los PIE apunta a la atención de las particularidades de las trayectorias educativas de los sujetos de la educación.

Un segundo hallazgo refiere a las lógicas organizativas internas de los diseños curriculares. Como se analizó en el capítulo precedente, las alteraciones se pueden apreciar en relación con la temporalidad. En varias propuestas, la anualización tradicional de los diseños curriculares se han modificado por medio de propuestas semestrales para enseñanza media o la aceleración escolar del Programa de Maestros Comunitarios de primaria. Asimismo, se presentan propuestas con organizaciones modulares, ciclos, trayectos, etc. Desde los lineamientos didácticos también se aprecian cambios con respecto a las lógicas lineales y gradualistas tradicionales. En esta línea se identifican lineamientos que apuntan a reforzar la elaboración de proyectos de trabajo, talleres e integraciones disciplinarias.

En tercer lugar, se han analizado diversas estrategias de enseñanza. En algunos de los PIE se diseñan estrategias de trabajo personalizadas con los sujetos de la educación por medio de proyectos, talleres, etc. En otros las estrategias mencionadas se combinan con trabajo comunitario o familiar como forma de potenciar la alianza pedagógica con el entorno cercano a los niños y adolescentes.

En cuarto, es pertinente consignar que la tensión focalización/universalización no ha sido superada en los últimos quince años con la emergencia de la mayoría de los PIE, sino que se ha complejizado y actualizado. En el lapso de tiempo

estudiado y a partir de la diversidad de PIE han surgido formulaciones híbridas que apuntan a la reinscripción educativa de adolescentes y jóvenes desafiados de la enseñanza formal. Como señala Bordoli (2019), el significativo híbrido programas «focalizados con vocación universal» empleado por las autoridades educativas del período materializa la tensión de procurar propuestas educativas que alberguen a todos y a cada uno sin retacear los elementos comunes de la cultura que habilitan los procesos de integración igualitaria.

En síntesis, en el período estudiado la tensión universal/focal restaura el debate en torno a las posibilidades de inscripción de todos a una matriz común que simultáneamente contemple la pluralidad de trayectorias sociales y educativas. A nivel del CETP y del CES —aunque este último en menor medida— esto se materializó en una apuesta a la diversificación curricular. Sin lugar a dudas estos debates y desafíos adquirieron cruces diversos, con diferentes tonalidades, matices y tensiones en cada una de las propuestas analizadas; el estudio particular de cada uno de ellos es la tarea que tenemos por delante.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación inicial y primaria (CEIP) (s. f.). *Tránsito educativo*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/transito>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación inicial y primaria (CEIP) (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010 – 2014. Documento I*. Montevideo: CEIP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2009). *Plan 2009. Ciclo básico para adultos*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/plan%202009%20CB/Nuevo_REPAG_-_Plan_2009_-_22-02-2016_.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) (2017). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Documento Marco*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/Ciclo_Bsico_Propuesta_2016_Documento_marco.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (Codicen) (1995). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones 1995-1999: tomo I*. Montevideo: ANEP, Codicen.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (1997). *Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del Codicen de la ANEP Tomo I: Exposición de Motivos y Articulado. Período 2010-2014*. Montevideo: ANEP, Codicen.
- Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares y S. Colombo (Comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp. 17- 25). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2006a). La dialéctica del saber en el marco del *currículum*. Apuntes para pensar la igualdad. En *Seminario: La Universalidad de los saberes. Currículum único*,

- curriculum descontextualizado*, Instituto de Altos Estudios, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Montevideo.
- Bordoli, E. (2006b). Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio. En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp.101-121). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Bordoli, E. (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (1990). *Enseñanza primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (1991). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL.
- Dogliotti, P. (2008). Cuerpo y currículum: una mirada a los Programas del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996). En E. Bordoli (Coord.), *Coloquio permanente de políticas educativas* (pp. 18-24). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Dussel, I. (2006). El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. *Proyecto Explora-Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos*, (7).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: INEED. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/imagenes/pdf/informe-educacion-2014.pdf>.
- Martinis, P. (2006a). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En P. Martinis y P. Redondo (Comps.) (2006), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P. (2006b). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 259-270). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2014). *¿Qué es el índice de carencias críticas?* Montevideo: MIDES, DINEM. Recuperado de <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61719/1/que-es-el-indice-de-carencias-criticas.-2014.pdf>.
- Santos, L. (2006). La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la «Escuela de contexto». En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 83-90). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Santos, L. (2007). La matriz legitimante de las políticas educativas en la última década: Usos y abusos del discurso determinista. En P. Martinis (Dir.), *Informe de avance del proyecto de investigación «Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002- 2004). Crisis y búsquedas de rearticulaciones de un proyecto educativo nacional»* (pp. 40-52). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

Eje 3 Mesa 2

Ciudadanía y participación en la educación: tensiones en la práctica educativa

JORGE CAMORS;¹ MARÍA NOEL CORDANO²

Resumen

El interés del presente trabajo se centra en poder dar cuenta del camino recorrido a lo largo de dos años de trabajo de investigación en la línea Educación y Ciudadanía, que se encuentra dentro de la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

El objetivo de esta ponencia es presentar, analizar y discutir la noción de ciudadanía que se pone en juego en las prácticas educativas estudiadas, de algunos actores en el territorio, desde la perspectiva conceptual de la Cátedra Unesco EPJA y su relación con la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay. La perspectiva de la Cátedra es favorecer una visión de la educación en el sentido más amplio y profundo, coincidiendo con la concepción de Néstor García Canclini (1995) acerca de los estudios sobre ciudadanía cultural, en los que se expresa que

ser ciudadano no tiene que ver solo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades (p. 20).

La participación es uno de los principios reivindicados en la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), no modificados en la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020). Se propone la participación como medio y como fin de la educación en el artículo 9 de la Ley General de Educación (Uruguay, 2008).

1 Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar), jorgecamors@gmail.com

2 Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, FHCE, Udelar, noelcordano@gmail.com

La convivencia es otro de los fines de la educación y uno de los cuatro pilares que se proponen para el aprendizaje en el informe de Jacques Delors (1996):

Aprender a convivir (a vivir juntos) tiene que ver con la construcción de umbrales de cohesión, sin los cuales las comunidades no son viables y el desarrollo no tiene lugar. Contempla los valores esenciales de ciudadanía y la construcción de identidad mediante los múltiples procesos de pertenencia. En último término, proporciona la condición necesaria para un aprendizaje dialógico (Freire, 1970) y para la diseminación de una cultura de paz (Unesco) (Valdés-Cotera *et al.*, 2013, pp. 43).

En suma, se analizarán los diferentes aspectos que coadyuvan en la elaboración de las nociones de ciudadanía, participación y convivencia desde una perspectiva de derechos, tomando en cuenta que,

La ciudadanía y los derechos no hablan únicamente de la estructura formal de una sociedad; además, indican el estado de la lucha por el reconocimiento de los otros como sujetos de «intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas» (García Clanclini, 1995, p. 20).

El trabajo presentará algunas conclusiones, en el alcance y la dimensión de la ciudadanía y la participación en la educación de personas jóvenes y adultas.

Palabras clave: Educación; Ciudadanía; Extensión universitaria.

Antecedentes y fundamentación

Una de las líneas de investigación de la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es analizar las relaciones entre la educación y la ciudadanía, es decir, cómo interaccionan y se influyen mutuamente.

Hasta el presente, identificamos y establecimos vínculos con el Programa Aprender Siempre (PAS) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), creado en 2008,³ y que desde ese año viene desarrollando cursos tanto para personas mayores de 20 años en contextos de privación de libertad como en comunidad, a partir de demandas. En el caso de los Espacios de Formación Integral (EFI) de 2019 y 2020, se trabajó con los cursos de este segundo tipo. Dicho programa se enmarca en una concepción de educación no formal (Banchero, 2012).

Las actividades educativas tienen el objetivo de profundizar, ampliar y construir saberes a partir de la experiencia y el intercambio entre los participantes, buscando promover una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El PAS se desarrolla en todo el territorio nacional en coordinación con distintos actores locales que facilitan la identificación de grupos destinatarios (MEC, 2021.)

³ El PAS se propone dar un marco pedagógico para que las personas jóvenes y adultas mayores de 20 años puedan integrarse y participar activamente en propuestas educativas (MEC, 2021).

Participaron en el taller de Casa INJU tres estudiantes del EFI y en el del Hospital Vilardebó uno, pues su interés estaba en la educación de adultos mayores. Los talleres se desarrollaban una vez a la semana y la duración fue de unos nueve meses. Al finalizar el trabajo de campo los estudiantes del EFI debieron presentar un informe sobre las prácticas educativas desarrolladas en los talleres en los que participaron de forma continua.

En 2020, la crisis sanitaria generada por el covid-19 alteró todos los aspectos de la vida social y también el funcionamiento del PAS y del EFI. Sin embargo, con gran creatividad, en uno de los espacios educativos⁴ del PAS, en acuerdo con la Casa INJU del Ministerio de Desarrollo Social, se participó de talleres virtuales para jóvenes.

Las áreas temáticas deben ser de interés de los participantes y son desarrolladas por una dupla de educadores que planifica la propuesta tomando como base dichos intereses, de tal forma que se construyan rutas de aprendizaje según las temáticas de interés y la heterogeneidad de los participantes.

Los cursos del PAS contribuyen a la formación permanente de las personas jóvenes y adultas. Aquellos participantes que asistan a más del 80 % de los encuentros recibirán un certificado (MEC, 2021).

Un aspecto sustantivo que fundamenta nuestra elección de este programa para analizar las relaciones entre educación y ciudadanía, para personas jóvenes y adultas, tiene que ver con el concepto de *taller a demanda*. Los participantes son convocados por organizaciones públicas o privadas en el territorio, o incluso pueden llegar a autoconvocarse y demandar un curso o taller de acuerdo a sus necesidades, intereses y problemas.

Cabe destacar el concepto de *demanda* porque reconoce y promueve el derecho a la educación de las personas, no como meros receptores de una propuesta, sino *dando y escuchando* la palabra. En este sentido, corresponde conectar ese concepto con la concepción del «método activo, dialogal y participante» de Paulo Freire (1970, p. 127).

La heterogeneidad de biografías, trayectos educativos, aprendizajes, creencias, constituirá la característica principal de los grupos que se conformen. Se conforman grupos de hasta 25 participantes sin requisitos previos de formación. Todas las personas pueden participar en más de un curso simultáneamente con el único requisito de completar la ficha de inscripción correspondiente (MEC, 2021).

El concepto de demanda es analizado en uno de los trabajos finales por parte de un estudiante del EFI con agudeza, Guillermo Pena (2019), quien coloca una de las tensiones más habituales en esta perspectiva pedagógica, que es la adecuada articulación entre lo demandado y lo planificado. Corresponde señalar que la educación no formal tiene forma (Camors, 2009, es decir que al estar la

4 Los espacios educativos son gratuitos y tienen una duración mínima de tres meses con una frecuencia semanal y una carga horaria de aproximadamente tres horas por encuentro (MEC, 2021).

propuesta educativa por «fuera de la escuela» (Trilla, 1996), sin alojarse en la «estructura institucional» graduada por nivel como prerrequisitos uno del otro, no significa dejar de lado la intencionalidad (Trilla, 1986) del educador y en consecuencia el diseño y la formulación de un camino que se imagina para alcanzar los propósitos explicitados por ambas partes de la relación educativa. Reiteramos el concepto de que «las intencionalidades se planifican y los efectos se evalúan» (Camors, 2009, p. 54).

En síntesis, destacamos la demanda como un aspecto sustantivo del derecho a la educación, que tiene que ver con promover la iniciativa, la capacidad de propuesta y la conexión con las necesidades, intereses y problemas del sujeto, para poder formular una demanda. Complementariamente a esto, la formulación de la demanda en palabras y hasta por escrito es parte ya del trabajo educativo que debe llevar adelante el educador y que se les propone a los participantes.

Marco teórico: Educación y ciudadanía

Desde la Cátedra Unesco EPJA, consideramos la relación entre educación y ciudadanía de acuerdo con los siguientes aspectos conceptuales:

Nos adherimos a la idea natorpiana de educación aprendiendo siempre, y, en la línea que se venía trabajando en Uruguay, se reconoce como importante el énfasis en las políticas educativas desarrolladas para personas jóvenes y adultas:

... la cima de la cultura humana no consiste en una extraordinaria cantidad de conocimientos, sino en la más espontánea capacidad de cultura, en la ilimitada capacidad para la cultura de sí mismo, con lo cual se consigue al mismo tiempo la completa aptitud para la colaboración en la cultura de los demás. Debemos, por consiguiente, continuar aprendiendo siempre (Natorp, 2001, p. 205).

Paul Natorp, padre de la pedagogía social, conceptualiza la pedagogía social y la incluye en la educación de la siguiente manera:

El concepto de pedagogía social significa, por tanto, el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo, en toda dirección esencial, está condicionada socialmente, así como, por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte de ella (Natorp, 2001, p. 178).

Para el autor, «considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene su valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superada» (2001, p. 177). Natorp es un ferviente impulsor de la comunidad educativa y la educación de la voluntad. Esto nos lleva a pensar en las nociones de ciudadanía en todos sus aspectos, de forma de comprender mejor la noción de la que partir en los estudios de nuestra línea de investigación.

La ciudadanía

Thomas Humphrey Marshall (1997) analiza el desarrollo de la ciudadanía desde tres puntos de vista: primero, los derechos civiles (siglo XVIII), segundo, los derechos políticos (siglo XIX) y, tercero, los derechos sociales (siglo XX). Para este autor, existe ciudadanía plena cuando se tienen los tres tipos de derechos: los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales.

Por otra parte, más en el entorno contemporáneo, García Canclini (1995) toma en cuenta los siguientes puntos para su análisis: políticas multisectoriales adaptables, políticas culturales más democráticas y populares que tomen en cuenta las necesidades y demandas de la población y afirma que «la ciudadanía ya no se constituye solo en relación con movimientos sociales locales, sino también en procesos comunicacionales masivos (pp. 89-90)».

Para la Unesco (2016), la ciudadanía no tiene fronteras, es un concepto que va más allá del concepto Estado nación, tiene una dimensión planetaria, destacándose la responsabilidad que todos tenemos de preservar el planeta Tierra. Esto implica una creciente interdependencia e interrelación entre los seres humanos y una preocupación por el bienestar mundial que afecta lo local y un sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una «mirada global» que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional.

La educación para la ciudadanía mundial inspira acción, asociaciones, diálogo y cooperación mediante la educación formal y no formal, y aplica un enfoque multifacético que emplea conceptos, metodologías y teorías de campos relacionados, que incluyen la educación en materia de derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión internacional (Unesco, 2016).

La participación

El concepto de ciudadanía contiene implícitamente el concepto de participación. Lo podemos ver en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, expresado en el punto 6.

Con respecto al marco conceptual sobre la educación, para nosotros las definiciones y principios del Grupo de Reflexión sobre la Educación de 2019 son una referencia muy importante, en particular en el punto 5.

Para finalizar la presentación de nuestro marco conceptual, debemos señalar que en la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), no modificada esta parte por la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020), la participación es considerada como un medio y como un fin de la educación (art. 9).

Convivencia

Desde el punto de vista conceptual, en este punto nos basamos en el informe de Delors (1996), cuando propone: «Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás» (p. 98). En esta última parte de la consigna «con los demás» coloca al sujeto de la educación en plural, con otros pares, con el «otro», en clave relacional. Escuchar, atender, comprender, conocer, dialogar, comunicarse, actuar juntos e interactuar en actividades y emprendimientos requiere un lugar destacado en la propuesta educativa.

Cabe agregar que, en el caso de las personas adultas, todo ello es mucho más difícil, porque con el paso del tiempo las personas vamos cristalizando más nuestros juicios y prejuicios, las resistencias al cambio se activan, porque todo lo nuevo y lo diferente nos da temor, nos moviliza y genera inseguridades, además de la angustia de poner en tono relativo lo que, hasta hace poco tiempo, teníamos por seguro y válido.

Esta perspectiva teórica de la convivencia se encuentra íntimamente vinculada con el hacer social, con la participación y, en consecuencia, con la ciudadanía, en la medida en que se trata de decisiones y acciones que van conformando el contexto político, social y cultural en que se desarrolla la vida de cada una de las personas y de todos. Lo que sucede y lo que no sucede es responsabilidad individual y social.

Por lo tanto, tomamos las nociones o definiciones como puntos de inflexión desde donde partir como marco teórico, pero que se encuentran en cambio permanente. Estos cambios resultan de los momentos históricos, los contextos, las necesidades y las posibilidades constantes en las que el ser humano está inmerso.

Lo que vamos relevando

A lo largo de estos dos años de trabajo en conjunto entre el EFI «Análisis pedagógico de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas» de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República y el convenio de mutua colaboración entre el PAS nos referimos a 2019 y 2020. Al ser una relación establecida a partir de la Cátedra Unesco EPJA, que se desarrolla en el Instituto de Educación de la FHCE, hemos recabado informes de campo, relatos de estudiantes, datos de la participación en los talleres dictados por los educadores del PAS y de los encuentros con la coordinación del programa.

En este sentido pudimos, a través de la coordinación del PAS en las reuniones establecidas tanto con los referentes del EFI como acompañados por los estudiantes, recoger datos y respuestas a las consultas de los estudiantes y los docentes. En los trabajos finales entregados por los estudiantes se pueden encontrar las diferentes miradas de cada uno sobre los talleres, sus fines y los análisis de las prácticas que observaron.

Encuadre del Programa Aprender Siempre desde la perspectiva de los estudiantes del Espacio de Formación Integral

Los estudiantes enmarcan el PAS dentro de la categoría de educación no formal. Como uno de los ejemplos de justificación para esta visión, más allá de que el programa se encuentre dentro del Área de Educación No Formal del MEC, Román Indart, estudiante del EFI 2019, coloca en el epígrafe de su trabajo una cita de Violeta Núñez (1999): «Es posible que lo más sorprendente para la propia Pedagogía Social haya sido descubrir que el tiempo de la institución (única, exclusiva) ha pasado», avizorando la idea en que sustentará su trabajo.

En cuanto al taller de producción audiovisual (PAS-INJU), podemos resumir que los estudiantes concuerdan observar en el campo que la propuesta, al igual que otras, es de carácter participativo y que los educadores (dupla) «deberán tener la capacidad de generar en los participantes el deseo y el placer de seguir aprendiendo» (Indart, 2019, p. 4). Esto lo confirman por el «interés demostrado en cada encuentro por parte de los educadores y de los alumnos que se apropian de las propuestas y trabajan con entusiasmo» (Indart, 2019, p. 4).

Se resalta la idea de los espacios surgidos como demanda desde la comunidad y que en particular este taller ya tiene cuatro años de dictarse consecutivamente y coordinado desde el PAS desde hace tres años, con «resultados favorables en términos de aceptación, concurrencia, producción e interés por parte de los y las participantes» (Indart, 2019, p. 4). Podemos agregar que los educadores nos comentaron en el campo que muchos estudiantes vuelven a hacer el taller en más de uno de los años en que se dicta, no solo por la adquisición de los conocimientos y la experiencia vivida, sino también porque no siempre se repiten los contenidos.

Los estudiantes evidencian los criterios antes mencionados en las prácticas pedagógicas de los educadores, el primer criterio (pertinencia) por el interés que expresan los jóvenes del taller. En cuanto a la relevancia también se cumpliría pues, de acuerdo con los datos hallados por los estudiantes del EFI, los jóvenes utilizan estos cursos por interés personal, pero también para insertarse en el mundo laboral o profundizar cierta formación previa que tenían.

Por lo mencionado en el párrafo anterior y por responder a un tratamiento igualitario de la población destinataria del programa, se observa también en el transcurso de los talleres «la gama de intereses y características propias de los jóvenes» (Indart, 2019), pero participando a la par y al mismo nivel que los educadores. Nosotros agregaríamos que en cuanto a la equidad sabemos que el programa no tiene requisitos excluyentes salvo en algunos casos con respecto a la edad, pero siempre atendiendo la educación de jóvenes y adultos.

La pedagogía y la práctica de los talleres del Programa Aprender Siempre

La pedagogía que el PAS ha ido construyendo a partir del «cuaderno de reflexiones» producido por los docentes tiene como nombre *pedagogía del eslabón*. Pretende fomentar que los docentes elaboren cada encuentro de trabajo con los participantes de forma tal que ese día comience y termine cerrando un tema o un módulo articulado con los próximos, formando así una «cadena de sucesivos eslabones» (Indart, 2019, p. 5).

En el caso del taller audiovisual (INJU) se ve un espacio de distensión, colaboración, amabilidad y buen ambiente de trabajo, no solo por la forma de proponer el trabajo por parte de los educadores, sino también por el ambiente que se genera entre los participantes del taller. Esto no se evidencia de igual forma en el caso del Hospital Vilardebó. A pesar del gran trabajo de las educadoras (que además son psicólogas o estudiantes avanzadas), debemos puntualizar que se trata no solo de un contexto de encierro, sino que se suma la enfermedad mental que padecen los participantes del taller de comunicación.

Encontramos algunos puntos a los que no pudimos acceder, en específico nos referimos a la planificación de los educadores. Si bien en la observación se mostraba una preparación de la presentación de los contenidos a trabajar ese día y en el pasar de los encuentros del taller un hilo conductor, no pudimos ver una planificación en el papel propiamente dicho. Los estudiantes del EFI, por su parte, comentaron que no se entregó material escrito ni se solicitó que se utilizaran cuadernos para llevar apuntes de los trabajos.

A modo de conclusiones

La participación en estos espacios en los que venimos trabajando nos ha brindado mucha información y excelentes experiencias. Al mismo tiempo nos ha respondido algunas inquietudes, pero también nos ha abierto a nuevas preguntas. En el caso de personas jóvenes y adultas nos preguntamos qué representaciones sobre ciudadanía tienen, y en la educación, en particular de jóvenes y adultos, qué contenido de ciudadanía, participación y convivencia se evidencian en cursos, talleres, clases, etcétera.

Encontramos que resta indagar en los participantes de los talleres brindados por el PAS cuáles serían esas nociones, al igual que relevar si los educadores integran en los contenidos de los talleres las nociones de ciudadanía que maneja el programa o se suponen implícitas de alguna forma.

Por otra parte, nos interroga el tema de la planificación, pues si la idea en la que se sostiene el programa como base es la educación no formal, y esta es, en palabras de Philip Coombs y Ahmed Manzoor (1975), «toda actividad organizada,

sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (p. 27), en cuanto a «actividad organizada y sistemática» nos genera una tensión entre el discurso del programa y la práctica educativa.

Los talleres del PAS constituyen una propuesta educativa valiosa para la educación en y para la ciudadanía, y nos sugieren profundizar el análisis en estos sentidos, es decir, valorar la relación de los contenidos particulares de cada taller con los objetivos finales del programa, así como la metodología que desarrolla, porque es un desafío «promover la iniciativa ciudadana y el desarrollo de la participación social en cada realidad próxima» (Caride, 2005, p. 101).

Por último, el programa ha acumulado una vasta y rica experiencia en el acceso y la participación de personas jóvenes y adultas en diferentes territorios del país. Consideramos importante colaborar con su proceso de consolidación y desarrollo en el futuro próximo, porque «la educación del individuo está condicionada por todos los aspectos por la comunidad, y, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo» (Natorp, 1987, p. 119).

Bibliografía

- Banchero, P. (2012). *Educación No Formal de Personas Jóvenes y Adultas. Sistematización de experiencias del Programa Aprender Siempre*, Montevideo: MEC.
- Camors, J. (2009). El trabajo desde la educación: tensiones y disyuntivas. En Ministerio de Educación y Cultura, Programa Nacional de Educación y Trabajo (Comp.), *Educación y Trabajo. Aportes para una construcción colectiva* (pp. 51-66). Montevideo: MEC.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Coombs, Ph. y Manzoora, A. (1975). *La lucha contra la pobreza rural*. El aporte de la educación no formal. Madrid: Tecnos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ciudad de México: Santillana-Unesco.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Ciudad de México: Grijalbo.
- González, L., Martínez, A., Iglesias, P., Rovetta, F., Salvetti, M., Vizuete, N., y Pazos, C., (Coords.) (2016). *Eslabón: Apuntes sobre las actividades educativas con grupos de integración inestable en contextos de privación de libertad*. Documento interno del PAS [inédito].
- Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) (2019). *Punto y seguido. Diez años de debates, elaboraciones y propuestas*. Montevideo: GRE.
- Indart, R. (2019). *Taller de producción audiovisual del Programa Aprender Siempre. Una propuesta de educación no formal* [inédito].
- Jackson, Ph. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Marshall, Th. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (79), 297-346.
- Ministerio de Educación y Cultura (2021). PAS - Programa Aprender Siempre. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/pas>
- Natorp, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.

- Natorp, P. (2001). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pena, G. (2019). *Informe del Espacio de Formación Integral* [inédito].
- Piriz, S. (2007). *Educación de jóvenes y adultos: derecho a la educación y Plan de Equidad*. Montevideo: MEC.
- Torres, R. M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte regional. En *Conferencia Regional sobre Alfabetización y Preparatoria de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea VI)*, Unesco, Ciudad de México.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Valdés-Cotera, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M.M., Walder, G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, UNESCO, Institute for Lifelong Learning, Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/aportes-conceptuales-educacion-personas-jovenes-y-adultas-hacia-construccion>
- Unesco (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Comentario a la ponencia de María Noel Cordano y Jorge Camors

RODRIGO AGUILAR¹

La ponencia de Cordano y Camors presenta una temática que me resultó muy desafiante de discernir y valorar convenientemente.

En primer lugar, porque analiza en cierta medida el trabajo en los Espacios de Formación Integral (EFI) planteando cuáles son las nociones de ciudadanía y participación de los propios estudiantes participantes de estos espacios. En segundo lugar, observa el trabajo en los EFI con el Programa Aprender Siempre (PAS) del Ministerio de Educación y Cultura, analizando claves de sus propuestas programáticas. Por último, da cuenta del abordaje del propio PAS, a través de algunas líneas reflexivas sobre la intervención de sus educadores en territorio.

Las tres características de la ponencia señaladas antes implican un gran desafío analítico para mí, y es probable que no pueda hacer justicia a todo el trabajo que debió llevar la tarea de los ponentes.

Pensamos que hay aportes interesantes que se evidencian ya en el marco teórico de referencia desde el cual se aborda el análisis. Creemos que la contextualización de propuestas programáticas enmarcadas en la educación no formal permite visualizar las transformaciones y las rupturas en lo hegemónico en las formas de aprender y enseñar, y más específicamente en las nociones que se (re)construyen de ciudadanía y participación, fundamentalmente, a partir de lo que se expone.

De lo señalado destaca sobremanera la noción de la propuesta de «taller a demanda», que podría considerarse una clave reflexiva, en el sentido de que la planificación del docente y del programa no debe desconocer al sujeto de la educación en territorio.

Al ser esta una de las claves de lectura de la propuesta, una reflexión que surge con fuerza al leer la ponencia es la relación entre el marco teórico de referencia de la educación no formal que asumen los educadores del PAS y lo planificado y efectivamente llevado a la práctica en territorio, en clave de potenciar los espacios de participación y ejercicio efectivo de la ciudadanía.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. rodriguilar1976@gmail.com

En resumen, la experiencia narrada por Cordano y Camors es sumamente interesante y deja con ganas de poder conocer futuros abordajes que profundicen en la temática planteada.

Educación popular: intervención artística con poemas de Benedetti en ollas populares.

Homenaje popular en el centenario de Freire, Rebellato y Benedetti

MARINA CULTELLI DELFINO;¹ NAHIR SILVEIRA RONDÁN²

Resumen

Este artículo presenta un relato de experiencia de educación popular en ollas populares de las barriadas más humildes de Montevideo, cuyo objetivo fue hacer intervenciones artísticas con poemas de Benedetti, a partir de la metodología que nos brinda la educación popular. Encontramos una puerta hacia el ejercicio de una identidad ciudadana abierta a la resistencia. Estas intervenciones tuvieron un carácter de autonomía y dignidad referido a lo pedagógico. La pedagogía del diálogo fue puesta en práctica como una herramienta de afirmación y potenciación de construcción de subjetividades y sentidos en resistencia, un paso previo y condición necesaria para su emancipación. Sin embargo, vale preguntarse una y otra vez: ¿resistencia o sobrevivencia? ¿Cuándo es que esta sobrevivencia traspasa el límite y se convierte en resistencia? ¿Cuántas y cuáles de estas subjetividades de oprimidos sobrevivientes en medio del hambre resisten y llegan a emanciparse? A través del arte y de la implementación del diálogo pedagógico pudimos observar que Benedetti y sus poemas mantienen vigencia, construyen y forman parte de saberes populares, cultura popular, así como de saberes y culturas de resistencia.

Palabras clave: Freire; Benedetti; Rebellato; Resistencia; Educación popular.

Introducción

El esfuerzo por organizar espacios de democratización cultural y educativos en el tiempo que hoy vivimos implicó necesariamente enfrentarnos al ejercicio del autoritarismo hegemónico neoliberal, que tuvo como centro una de sus polémicas la medida de la anulación por parte del Ministerio de Cultura, de los homenajes

1 Doctoranda del Doctorado en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. cultellimarina@gmail.com

2 Facultad de Psicología, Udelar, Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad de Guadalajara. nahir.silveira@gmail.com

previstos en el Día del Patrimonio, en conmemoración del centenario del nacimiento del destacado escritor uruguayo Mario Benedetti.

Es por y para ello que convocamos, creamos, organizamos, gestionamos un colectivo de más de 2.000 integrantes, en su mayoría docentes, y otros intelectuales, que nos dimos como tarea visibilizar y devolver su identidad —que percibíamos estafada— a su pueblo.

Este colectivo llevó adelante, entre junio y noviembre, un total de 138 intervenciones, 71 en Montevideo, 51 en el interior del país, en los departamentos de Canelones, Rocha, Maldonado, Tacuarembó, Paysandú y San José. Se sumaron desde el exterior Cuba, Costa Rica, Puerto Rico, Suecia, Suiza y Argentina; se promovieron 16 intervenciones artísticas.

Encontramos una puerta que se abrió hacia el ejercicio por una identidad ciudadana que estaba abierta a la resistencia. Estas intervenciones tuvieron un carácter de autonomía referido a lo pedagógico, entendido como una herramienta de afirmación y potenciación de construcciones de subjetividades en resistencia, un paso previo y condición necesaria para su emancipación.

En medio de la campaña electoral por las elecciones municipales que se convocó para el 27 de setiembre, se recrudeció la violencia física y simbólica, a movimientos sociales que trabajan con las ollas populares, y a sus integrantes, con sucesos de pública notoriedad. Se destacan mediante estos ejemplos momentos de singular recrudecimiento de violencia política, hecho que obliga a tomar decisiones sobre la marcha para poder seguir trabajando y coordinando acciones con las ollas populares, inmersas en un contexto político, social y económico sumamente conflictivo, duro, difícil.

Imagen 1. Participación del colectivo en manifestaciones³



3 Imágenes de fotos (1 a 13) de la participación de «Homenaje popular a Idea y Mario», con autorización de los participantes.

¿Resistencia o sobrevivencia?

A través de nuestro colectivo Homenaje Popular Idea-Benedetti, se hicieron intervenciones en las ollas populares de los siguientes barrios: Ciudad Vieja, La Teja, Goes, Colón. En este último se utilizó la modalidad de entrega de poemas junto a las canastas de alimentos. «Nos quitaron todo, no nos van a quitar a Benedetti», dijo un trabajador a quien se le había terminado el seguro de paro, en la Plaza Independencia. «Silencio, él escribió para nosotros», comentó una vecina mientras guardaba el táper de su comida tras la lluvia pertinaz en el Espacio Goes. «Yo no puedo leer porque vine aquí a comer», dijo un veterano encorvado y sin dientes en el Merendero Unidad, del barrio La Teja. «Usted puede», fue la respuesta. «Si yo puedo leer, entonces soy persona», y leyó emocionado con voz temblorosa.

2. Participación en merendero 3. Lectura de poemas en ómnibus



Testimonios que se expusieron en el Encuentro Feminista de Montevideo y Canelones, dan cuenta de un reconocimiento, tanto por considerar una cuestión de equidad el nombre de este colectivo, como al apropiarse de los versos que se leían en el extenso cartel que llevamos a todas las manifestaciones y también en estas intervenciones, así como de nuestra participación en actividades culturales organizadas por los propios vecinos concurrentes a las ollas populares.

Por otra parte, la entrega de cientos de poemas en canastas de alimentos, ocasionó demanda de poemas. A solicitud de quienes los recibían se llegaron a entregar librillos engrampados de diez a veinte poemas en cada canasta.

Cada librillo tenía diferentes poemas, y una vez leídos eran intercambiados entre los propios vecinos.

Esta acción de la Brigada Poética se mantuvo desde junio a octubre, de manera regular. También se mantuvo la intervención artística sobre la teatralización del poema de Benedetti «Un padrenuestro latinoamericano». Presentada la

performance, se dialogaba con la gente sobre el autor, se compartían anécdotas entre quienes lo habíamos conocido personalmente, la gente elegía poemas para leer.

4. El inicio de la performance 5. El grupo de la performance 6. La performance



Se participaba democrática, horizontal, digna y libremente de un espacio de diálogo esperanzador. Las desigualdades y el autoritarismo quedaban suspendidos en un espacio tiempo común de otredades, donde cada subjetividad era sentipensantemente reconstruida.

Defender la alegría⁴ formó parte de defender el derecho a pensar diferente. Benedetti, igual que Paulo Freire, había sido duramente atacado después de su muerte, y la pedagogía de la dignidad fue asumida como un terreno en disputa de subjetividades donde los hambrientos oprimidos tuvieron un espacio contra hegemónico de resistencia.

Este espacio fue profundamente pedagógico, esperanzador y liberador para quienes participamos, en estos tiempos de pandemia y encierro. El tapaboca asumió su papel trascendental con la imagen de que «cuidarnos» también era no callarnos.

Freire planteó en su práctica y en su teoría la permanente práctica de la democracia, y en consecuencia es preciso situarse desde el punto de vista de la perspectiva de los oprimidos, brindando alimento al alma atormentada por su situación y convocando su participación, en una praxis que nos enriquecía y estimulaba.

«En la calle codo a codo somos mucho más que dos»⁵ fue luchar contra las relaciones de poder hacia la búsqueda de situaciones más humanitarias, que los/nos conecte y posibilite la autonomía, la lucha y la conquista por nuestros derechos: el derecho de homenajear a Benedetti por decisión popular, dentro de «la ética de la liberación y resistencia desde la dignidad del sujeto popular», como dijera José Luis Rebellato (2000, p. 29).

Lo central es como la unión de conceptos de Freire como los de Rebellato, se conectan en una intencionalidad de transformación social, cuya problematización forma parte de una lucha dialéctica. Se trata de que, como dijera Freire (1969,

4 En referencia al poema de Benedetti «Defensa de la alegría»

5 En referencia al poema de Benedetti «Te quiero».

p. vii), se deberá actuar en el mundo para «transformarlo y liberarlo», pero esto no es posible sin la utopía, sin el derecho a soñar que un mundo mejor es posible, a través de la esperanza, de la Pedagogía de la esperanza (Freire, 1993, p. 25). Que el oprimido, como dijera Marx (1987), pasara del «ser en sí» al «ser para sí» (p. 115). Este proceso constituye un devenir en un espacio tiempo concreto, donde se generan y comparten saberes; donde se produce una relación vinculante de conocimiento en la relación educativa.

En este proceso se señalan aspectos a tener en cuenta, uno es el encuentro educativo, el otro es reflexionar sobre la práctica. Y en ambos es ineludible el análisis de las corporalidades intervinientes.

Con relación al encuentro educativo, se trata —como dijera Freire (1979)— de actuar en el mundo, porque «la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo» (p. 74).

La pedagogía de la esperanza

El desafío que se presentaba era desarrollar saberes sobre formas de transgresión y en vías de transformación para crear nuevas formas de conocimiento, nuevos saberes colectivos, comunitarios, que constituyen nuevos procesos de subjetivación, creando nuevas subjetividades, más creativas y liberadoras.

Estos saberes, al circular en comunidades, poseen un carácter dinámico y no pueden ser percibidos de forma estática. Se convierten en nuevas respuestas que crean lazos con el otro, en tanto que, se es actor y participante de un hecho colectivo de saberes. Es por eso que el saber en los movimientos sociales construye consciente y consecuente —unida a la acción real del sujeto sobre su entorno— una resistencia dialéctica que se vislumbra en la lucha de la tríada poder-ideología-resistencia.

7. Lectura de poemas 8. En la fila de las ollas populares



Se sustenta en la libertad de expresión creativa y su ejercicio creativo apuesta a la transformación de la subjetividad y, como consecuencia, a la construcción de nuevos saberes, siendo así mismo una utopía transformadora. En el pensamiento de Freire, esta acción se caracteriza por ser activa, perspicaz, llena de emociones, impulsada por la afectividad.

La corporalidad se vislumbra como eje transversal de un diálogo verbal y no verbal, que los transforme —nos transforme— a ellos y ellas como integrantes de un colectivo, de una comunidad.

Es así que la producción de subjetividad es también una producción colectiva de saberes. Freire redimensiona a un ser humano cuya característica distintiva puede llegar a ser la consciencia de sí mismo y del mundo; consciencia que le permite establecer relaciones con la realidad y con el desarrollo de la subjetividad. Considera a la persona como el resultado de la búsqueda.

Es trascendental aquí observar esta investigación «sentipensante» (Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987) como una acción que conduce hacia el conocimiento de las realidades humanas, de una nueva manera de percibir, de saber, de mirar, y, con ello, transformar transformándonos, como un grupo social con sus necesidades básicas insatisfechas, incluida la cultura, y, por ende, generar nuevas narrativas.

El saber, desde este punto de vista, no solo abarca el tema de la dominación: saberse, reconocerse como oprimido. Además, este saber colectivo constituye los cimientos para que los oprimidos, puedan transformarse y transformar la realidad desde sus propios intereses.

NosOtros: transformar transformándonos

Hoy se nos presentifica el pensamiento de Rebellato, sobre practica social donde confrontaba dos paradigmas de ciencia, uno como representativo del análisis crítico del modelo liberal imperante, con una concepción de ciencia y de sujetos, que alude a la cuestión del otro y de la dignidad, unida a una ética comunicativa y de autenticidad en una práctica social transformadora. Introducir la subjetividad como elemento activo, no como mero espectador.

De allí, sostiene Rebellato, que desde el conflicto inicial —negación del homenaje—, supone enfrentarlo de manera creativa, en otras palabras ofrece el conflicto, la posibilidad de generar valores y significados culturales nuevos, mediatizada a través de estructuras lingüísticas, ya que el lenguaje refleja la posición del sujeto, aunque no es la única, la corporalidad, también es un acto humano, que para transformar la realidad, precisa del soporte colectivo, asumiendo representaciones grupales como expresiones legítimas.

De allí es que se consolida Homenaje Popular a Mario Benedetti como un colectivo que reúne las diversas formas expresivas: desde las pictóricas, la lectura

de poemas hasta la *performance*, que se constituyen en «problemas de frontera» y por tanto son excluidos de la matriz cientificista, donde el imperativo neoliberal es mantener a los sectores populares en una posición cultural subalterna, que niega y desvaloriza las potencialidades del sujeto popular.

Por ello estas prácticas se posicionan en que la palabra y la corporalidad tienen una fuerza que logran hacer cosas, son polisémicas, atreviéndose a hacer lo impensado, se convierte en utopía vinculada a la construcción de nuevas identidades colectivas, críticas y liberadoras, en tanto moviliza las potencialidades de acción, de imaginación y de pensamiento, mediatizadas por el sujeto que asume al participar, un compromiso real y colectivo en condiciones donde las relaciones se vuelven igualitarias.

9. Lectura de poemas 10 La participación de los jóvenes 11. La lectura compartida



De allí también que produce una ruptura epistemológica, que genere condiciones de posibilidad y de producción de saberes que no se limite a producir conocimientos para los sectores populares, sino que plantea que la producción del

saber se asienta sobre el reconocimiento de una pluralidad de lógicas y racionalidades actuantes en el saber popular.

Racionalidades articuladas con distintas percepciones del espacio y del tiempo, así como también, como una diversidad de ritmos. Cuando la miseria y la dominación persisten, queda un largo trecho de lucha colectiva, guiados por el potencial y la capacidad de soñar de los sectores populares y sus colectivos emergentes, hay sí procesos de aprendizajes sobre la base de experiencias colectivas riquísimas, como sostiene Rebellato.

Conclusiones

A través del arte y de la implementación del diálogo pedagógico pudimos observar que Benedetti y sus poemas construyen y forman parte de saberes populares, cultura popular, así como de saberes y culturas de resistencia.

Así Rebellato permite pensar en el Otro y en Nosotros, que en una ética nos devuelve en una dignidad y autenticidad en una práctica social transformadora: NosOtros, que permite como sostiene Freire, introducir las subjetividades como elemento activo, no como meros espectadores.

Se descubre que Benedetti forma parte de la cultura popular y que sus poemas mantienen una vigencia que hoy vuelve con crudeza en esta América donde, como sostuvo Lula: «nunca pensé que poner un plato de comida en la mesa de un pobre, generaría tanto odio, en una elite que tira toneladas de comida en la basura, todos los días».

Como dice Benedetti en un fragmento de «Un padrenuestro latinoamericano»:

Lo digo sobre todo pensando en el pan nuestro
ayer nos lo quitaste
dánosle hoy
o al menos el derecho de darnos nuestro pan
no solo el que era símbolo de algo
sino el de miga y cáscara
el pan nuestro
ya que nos quedan pocas esperanzas y deudas
perdónanos si puedes nuestras deudas
pero no nos perdones la esperanza



Bibliografía

- Benedetti, M. (1961). Un padrenuestro latinoamericano. En *Poemas del hoyporhoy*. Montevideo: Alfa.
- Benedetti, M. (1999). En defensa de la alegría. En *Los espejos las sombras*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fals Borda, O., y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rebellato, J. L. (2000). Desafíos éticos y políticos desde la globalización en el pensamiento crítico latinoamericano. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/75968/Educaci%C3%B3n%20popular%20y%20desarrollo%20local_057_Desaf%C3%ADos%20%C3%A9ticos%20y%20pol%C3%ADticos%20desde%20la%20globalizaci%C3%B3n%20al%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20latinoamericano.pdf?sequence=1

Eje 5 Mesa 4

La reconfiguración de la identidad profesional de los formadores noveles en formación docente.

Aportes desde una perspectiva (auto)biográfica

SOLEDAD RODRÍGUEZ;¹ MARÍA SARA MARTÍNEZ;² JOSÉ PABLO MÁRQUEZ³

Resumen

Pese a contar con cierta experiencia y trayectoria en otros subsistemas de enseñanza (primaria, media) los noveles docentes del Consejo de Formación en Educación (CFE) se encuentran ahora ante múltiples desafíos que los interpelan, producto de los requerimientos de la formación terciaria⁴ y de la incorporación a una nueva comunidad educativa. Esta experiencia abre interrogantes sobre el rol docente, las identidades del profesorado y sus procesos de socialización. Consideraremos para este estudio a los noveles formadores (cinco años de trayectoria en el CFE) de los Centros Regionales de Profesores (CERP) del Litoral y del Norte. Estos centros fueron seleccionados por ser las primeras instituciones totalmente descentralizadas de formación docente del interior del país y por contar con un plantel de formadores amplio y diverso. Nuestra investigación pretende ahondar en la temática desde una perspectiva (auto)biográfica, mediante relatos que permitan recuperar las perspectivas de los noveles sobre la reconfiguración de su identidad profesional. Esperamos que nuestro proyecto aporte al corpus de conocimiento sobre la identidad de los docentes noveles en Formación en Educación y las circunstancias que caracterizan sus primeras experiencias profesionales en dicho ámbito. Se

1 Centro Regional de Profesores (CERP) del Litoral. soledadrodriguezcerp@gmail.com

2 CERP del Litoral. mariasaram@gmail.com

3 CERP del Litoral. pabloeldel95@gmail.com

4 «La educación terciaria es aquella que requiere como condición de ingreso haber finalizado la educación media superior o acreditar los saberes y competencias correspondientes. Puede o no ser de carácter universitario» (Uruguay, 2008).

pretende promover la autorreflexión sobre perfiles profesionales y brindar insumos al diseño de mecanismos de acompañamiento de estas trayectorias.

Palabras clave: Formación en Educación; Identidad docente; Novel; Autobiografía.

Introducción y antecedentes

El siguiente trabajo corresponde al proyecto de investigación «La reconfiguración de la identidad profesional de los formadores noveles en formación docente. Aportes desde una perspectiva (auto)biográfica» (ref. FSED_1_2018_9_143057) financiado en 2019 por el Fondo Sectorial de Educación de la Agencia Nacional de Investigación y desarrollo (ANII) y que tiene por objeto conocer las experiencias y las valoraciones de un sector del profesorado del CFE.

La expansión de la matrícula y la aplicación del Sistema Único Nacional de Formación Docente, vigente desde 2008 generaron nuevas demandas a la formación docente, tanto de la capital como del interior del país, puesto que se hizo indispensable incorporar profesionales que se desempeñaran en el recién creado marco programático, que proponía una malla curricular nueva y profusa.

De acuerdo a los últimos datos oficiales disponibles, en lo que se refiere particularmente a la formación de profesores, la matrícula no solo ha crecido, sino que también se ha vuelto más diversa. Muchos de los estudiantes de la carrera son los primeros en su familia en alcanzar un nivel académico terciario, provienen de hogares socioeconómicamente vulnerables y realizan su opción profesional luego de fallidos intentos en otros ámbitos de formación (ANEP, CFE, 2015).

Esta situación obliga a los centros e institutos de formación docente a desplegar estrategias para fomentar la continuidad de los estudiantes en el sistema y propiciar egresos dentro de los plazos esperados, sin resignar la calidad de los resultados. Para quienes se desarrollan como Formadores en estos ámbitos las tensiones se multiplican, no solo por el tipo de alumnado con el que trabajan, sino también por las expectativas puestas en su actividad profesional, que, en el marco del tránsito hacia el modelo universitario, implican, además, tareas de extensión e investigación.

En este sentido, uno de los principales focos de estos estudios en relación con el ejercicio de la docencia es aquel que enfatiza el análisis de las primeras experiencias laborales y sus derivaciones en la construcción de la identidad profesional y las prácticas de enseñanza. Cabe destacar los aportes de Beatrice Ávalos, Carlos Marcelo y Mónica Feixas a nivel internacional y las investigaciones de Guillermo Pérez Gomar, Karina Nossar, María Cristina Sallé y Mara Elgue, entre otros, en el plano local.

Progresivamente nos hemos familiarizado con el concepto de docente novel, es decir, aquel profesional que se enfrenta por primera vez al campo laboral para

el cual se ha formado y que experimenta una serie de tensiones y desafíos que lo ponen en una encrucijada.

Diversos autores señalan que, entre los primeros tres y cinco años de trabajo, estos docentes sufren una suerte de *shock* durante el cual se toman decisiones, más o menos conscientes, acerca de los factores constitutivos de la profesión.

Resulta interesante pensar en la propuesta de Óscar Castro Prieto y Walter López (2017, p. 53) que conciben lo novel como una situación y no como una condición: «No se Es novel, se está en situación novel». De aquí que lo que caracteriza al novel no es su formación deficiente, sino su situación de permanente aprendizaje.

Como plantea Ávalos (2009), la inserción profesional del profesor novel constituye una etapa clave en la configuración de su identidad como docente. Estos principiantes han estado expuestos, otrora como estudiantes, a distintos modelos de enseñanza, han elaborado supuestos sobre el quehacer docente y se han construido para sí la imagen del profesor que desean ser, pero en muchas oportunidades no cuentan (o creen no contar) con las herramientas para solucionar los problemas prácticos que supone la labor docente. Los primeros contactos con la profesión, la relación con los colegas, la inserción en una determinada cultura institucional,⁵ serán claves en el desarrollo de una identidad profesional sólida y consistente. Esta, a su vez, «contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor». (Marcelo García, 2010 p. 20).

Si bien es cierto que la mayoría de los proyectos e investigaciones sobre novelos docentes que se han desarrollado en Uruguay se relacionan a los docentes que por primera vez ingresan al mundo profesional, consideramos que la inserción en un nuevo ámbito laboral, con sus propios ritos y requerimientos, pone nuevamente al docente en condición de novel, y lo convierten en objeto y sujeto de estudio e intervención válido y necesario. Ávalos (2009, p. 53) cita una investigación de Susan Kardos y Susan Johnson de 2007 en Estados Unidos referida a docentes de nivel terciario: «Desconociendo su condición de noveles se esperaba de ellos que actuaran como expertos, y, por tanto, ni se les consultaba si necesitaban apoyo ni se lo ofrecían».

Repensar la práctica de la enseñanza de cara a las próximas décadas supone repensar los diversos elementos involucrados en el desarrollo de las identidades docentes. Este es un proceso continuo, que responde a las demandas del contexto, a las biografías personales, que se construye en colectivo y que puede generar en el docente altos grados de compromiso hacia sus alumnos y prácticas.

5 «Se entiende como cultura institucional a un sistema de significados compartidos por todos los miembros de una organización, la percepción común de todos los miembros de la organización. La cultura permite que sus miembros lleguen a comprender de manera común cuál es la conducta apropiada» (Fabbri, 2000).

Objetivos

General

Generar conocimiento sobre la identidad profesional del novel formador de formadores en los CERP localizados al norte del Río Negro.

Específicos

1. Comprender la dinámica del proceso de reconfiguración de la identidad docente ante nuevos desafíos profesionales y escenarios institucionales.
2. Analizar las teorías subjetivas que participan en la construcción de dicha identidad.
3. Conocer y registrar las perspectivas de los noveles formadores en relación con sus experiencias vitales y profesionales.

Metodología

Para llevar adelante este trabajo optamos por un diseño de investigación cualitativo, a raíz del potencial que presenta este paradigma para asir la unicidad y particularidad de los fenómenos sociales. Simón Izcara (2014, p. 11) plantea que el enfoque cualitativo «busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica». Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa busca advertir el cómo y el porqué de dichos fenómenos, proponiendo un diseño abierto y flexible. Este enfoque pone el énfasis sobre las experiencias de los sujetos y sus percepciones, los significados que los diferentes agentes sociales atribuyen a su accionar, a su sistema de creencias y valores.

La principal fortaleza de este enfoque metodológico se deriva de su flexibilidad y capacidad de adentramiento en el análisis de procesos sociales no susceptibles de ser abordados mediante la aplicación de encuestas y cuestionarios, y de penetrar en aquellos elementos, procesos, significados, características y circunstancias que no pueden ser medidos en términos de cantidad, frecuencia e intensidad (Izcara, 2014, p. 14).

La perspectiva cualitativa va hacia lo profundo, apunta a la densidad. Apelamos a su capacidad comprensiva, interpretativa y transformadora puesto que, al contemplar la mirada del «otro», esta le otorga sentido a la investigación.

Al decir de Moisés Esteban Guitart (2013), «un enfoque cualitativo conlleva interesarse por la subjetividad, vivencia o expresión de los participantes, entendiendo que la subjetividad está vinculada a procesos históricos, políticos, sociales y culturales» (p. 179).

Estas opciones metodológicas nos permitieron hacer un diseño de investigación flexible, capaz de adaptarse a la nueva realidad surgida tras la declaración de emergencia sanitaria emitida a comienzos de 2020.

El método (auto)biográfico

Ruth Sautu (1999) define el método biográfico como «los procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o colectivo que toma la forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones» (p. 23).

En algún sentido, convocar al individuo o individuos a comentar sus experiencias es una invitación a interpretarse y a observarse ya no como objetos de un determinado fenómeno histórico, sino como sujetos de un proceso. Alicia Lindón (1999) plantea que

al narrar su vida el individuo la vuelve a pensar...busca establecer conexiones entre acontecimientos, construye secuencias de eventos con las que selecciona unos para incluirlos y excluye otros; incluso llega a veces a interrogarse a sí mismo acerca de las motivaciones que tuvieron sus propias acciones (p. 301).

De esta forma, los propios investigados contribuyen con su reflexión y sistematización narrativa a la aportación de significado de un proceso de construcción de una identidad que excede al individuo, aunque al mismo tiempo dependa de su testimonio.

Los docentes son testigos y protagonistas privilegiados de lo que ocurre en el ámbito educativo. No solamente por su labor dentro del aula, sino también por desarrollar procesos de reflexión más o menos conscientes, sobre su contexto, sus prácticas, las características y necesidades de sus estudiantes y la adecuación de su formación a dicha realidad.

Por lo general, esas ideas y conocimientos no son sistematizados ni compartidos, ya sea porque el sistema no lo alienta o porque el docente no cuenta con las herramientas adecuadas para hacerlo. Sin embargo, como plantea Daniel Suárez (2005), «los saberes profesionales y especializados por ellos puestos en juego pueden ser aprovechados y redefinidos por otros colegas» (p. 10).

Análisis de datos

Noveles docentes en formación docente: breve descripción

En los primeros meses de 2020 solicitamos a los CERP del Litoral y del Norte información de contacto para poder hacer un primer acercamiento a los colegas que podrían considerarse noveles, es decir, aquellos que tienen cinco años o menos desempeñándose como docentes en el Consejo de Formación en Educación.

Tras analizar dicha información y extender las invitaciones correspondientes, accedieron a participar de nuestra investigación siete docentes del CERP del Norte y seis del CERP del Litoral.

Se trata de siete mujeres y seis varones, de entre 27 y 45 años, todos ellos uruguayos, a excepción de uno, de nacionalidad extranjera. Quien lleva menos tiempo en la formación del profesorado, cinco meses, es Ivana, mientras quienes acumulan más experiencia son Agustina, Cecilia y Federico, que transitan ya el quinto año de trabajo en el sistema. En promedio, el resto de los noveles lleva aproximadamente tres años en el cargo que desempeña en la actualidad. Dos de ellos fueron docentes en el ámbito universitario antes de incursionar en la formación del profesorado.

Presentan una formación de grado diversa: Yanett e Ignacio son licenciados universitarios y han tenido experiencia como docentes en ese ámbito, Luis es maestro y el resto de los noveles son profesores de enseñanza media, egresados de las especialidades de Derecho, Sociología, Historia, Biología, Física, Química, Literatura, Idioma Español, Música e Informática de los propios centros en los que ahora desarrollan su actividad profesional. Hay en este grupo representantes del Núcleo de Formación Común y de asignaturas específicas de las carreras de profesorado en modalidad presencial.

Todos ellos han hecho cursos de formación permanente, en especial los vinculados al Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores «Juan E. Pivel Devoto», mientras que algunos optaron también por cursar tecnicaturas en la Universidad de la República vinculadas a contenidos disciplinarios de la especialidad en la que se titularon, otros optaron por profundizar en aspectos didácticos.

Entre 2019 y 2020, a partir del concurso de oposición y méritos abierto por el CFE, lograron efectivizarse en el sistema 3 de estos noveles, mientras que el resto accede a sus horas en formación docente a través de listas y llamados abreviados que se prorrogan periódicamente. En especial para estos últimos, la continuidad laboral resulta bastante incierta y se define año a año.

En general, tienen a su cargo pocos grupos de la carrera de profesorado y un número de horas de trabajo reducido, por lo que se ven en la necesidad de desempeñarse en otros subsistemas de enseñanza, y, con independencia de su deseo, no pueden dedicarse de manera exclusiva a la formación docente.

Primeras conclusiones

El trabajo de campo que nos habíamos propuesto desarrollar se vio obstaculizado por razones administrativas, primero, y sanitarias, después. El nuevo escenario nos obligó a flexibilizar y adaptar nuestras herramientas de recolección de datos, intentando en todo momento conservar la rigurosidad académica de la tarea. Se llevaron a cabo entonces 13 entrevistas en profundidad con noveles profesores de

los CERP de Rivera y Salto, para las que se utilizaron recursos que tuvieron una enorme expansión en el marco de la pandemia, como Google Meet, Jitsi Meet o Zoom. Así, mediante encuentros virtuales fuimos estableciendo diálogos que nos permitieron reconstruir sus primeras experiencias en formación Docente, generando instancias de reflexión sobre temas que hacen al perfil profesional, a la relación con estudiantes y colegas, al vínculo institucional y a las dificultades, logros y fracasos vividos como formadores de formadores.

Si bien resta finalizar el análisis de la información recopilada, es posible identificar ya ciertas cuestiones de interés:

- a. Los entrevistados que cursaron en el centro de formación que ahora se constituye en el lugar de trabajo:
 - señalan la importancia de los vínculos generados con la comunidad educativa, así como de las experiencias vividas durante la etapa de formación inicial;
 - indican, con mayor o menor conciencia, la mediatización simbólica del ingreso al CFE por parte de quienes fueron sus formadores en la carrera.
- b. La decisión clave de presentarse a los llamados abreviados tiene para la mayoría de estos docentes un valor inaugural. Este paso administrativo se asume como simbólicamente decisivo al iniciar el proceso de ingreso al CFE. En este sentido, la mediación de otros docentes, considerados referentes, resulta fundamental al alentar y apoyar el tránsito hacia el nuevo ámbito laboral. Para el novel docente este es un acto de legitimación que avala su accionar.
- c. Se percibe cierta ausencia institucional con respecto a los noveles, sin que haya un acompañamiento específico para quienes se incorporan por primera vez a la formación docente. Los centros no desarrollan instancias específicas para recibir a los nuevos miembros de su comunidad educativa e interiorizarlos de las dinámicas propias del sistema. Este conocimiento se adquiere de forma autónoma o a través del informal contacto con los colegas del Departamento Académico.
- d. La pandemia se ha presentado como un factor más de tensión, entre otras cosas porque la nueva realidad ha desafiado los tiempos y las prácticas pedagógicas, así como los conocimientos a enseñar. Se aprecia una sobrecarga laboral tal que llega a la invasión de los espacios privados, generando angustia y ansiedad. Para las formadoras, la situación se vuelve bastante compleja por cuestiones de género, al verse obligadas a compaginar su rol profesional con tareas domésticas y cuidado de los hijos. No obstante, los noveles docentes perciben que se han adaptado considerablemente bien a la llamada «nueva normalidad», en especial en lo que refiere al empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, y han llegado a señalar sus experiencias previas con las nuevas tecnologías como una ventaja.

- e. Los docentes noveles no se visualizan, en primera instancia, como tales. No obstante, presentan características propias de principiantes: la necesidad del acompañamiento por parte de aquellos que ya trabajan en la institución, el choque de las expectativas basadas en sus ideas y experiencias previas como estudiantes con la realidad del alumnado, el desconocimiento de ciertas particularidades del funcionamiento del sub- sistema, la vivencia de inseguridades propias de un recién ingresado, la proximidad generacional al alumnado percibida como una ventaja, el examen vivido como una instancia de (auto)validación.
- f. Los diferentes docentes han generado teorías subjetivas que evidencian una re- configuración de la identidad profesional a partir de la síntesis entre las expectativas y experiencias en formación docente. Dichas teorías tienen que ver con el funcionamiento general del sistema, las necesidades de introducir reformas o transformaciones que contemplen la autonomía de los docentes, el trabajo colaborativo y el carácter terciario de la formación, así como reflexiones y definiciones en torno a la ética profesional de los futuros profesores. Una de sus principales preocupaciones tiene que ver con el perfil del estudiante de formación docente, sus hábitos de estudio y compromiso con la profesión. Se identifican carencias formativas amplias e inseguridades respecto al camino elegido. Buena parte de los docentes señala que sus alumnos desarrollan en forma tardía una identidad como futuro profesor y que el sentido de pertenencia institucional no está generalizado. Esto, junto con la formación permanente y la exigencia académica son elementos, según su perspectiva, esenciales para el desempeño profesional.

Conocer las expectativas del novel docente, sus reflexiones con respecto al funcionamiento general del sistema y sus experiencias en el campo constituyen un corpus de conocimiento valioso para propiciar transformaciones que tiendan a fortalecer la formación del profesorado uruguayo.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Formación en Educación (CFE). (2015) *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. Recuperado de https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Censo_estudiantes_del_CFE_2014-2015.pdf
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Castro Prieto O. y López, W. (2017). La formación de educadores en clave de producción de eternos principiantes. En Nossar, K., y Sallé, M. C. (comps.) *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones*. Montevideo: OEI-ANEP, pp. 45-62.

- Esteban-Guitart, M. y Peña-Cuanda, M. C. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (26), 175-199.
- Fabbri, J. D. (2000). Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 101-106.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ciudad de México: Fontamara.
- Lamas Piotti, C., Evans, Th. (2019). *Informe sobre la matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación*. Montevideo: División de Información y Estadística del CFE.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(6), 295-310.
- Marcelo García, C. (2010) La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 3, núm. 1, pp. 15-42.
- Nossar, K., y Sallé, M. C. (Comps.) (2017). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones*. Montevideo: OEI-ANEP.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Relatoría de la mesa de cierre¹

GRACIELA ALEGRETTI

Caía la tarde junina de 2021 de un día más de tantos, de estos y de otros, de pasados y de presentes, de expertos y de principiantes, de expectativas y de recuerdos, de encuentros y de desencuentros, de disyuntivas y de consensos, con la pretensión de reivindicar el legado de José Luis Rebelatto y de Paulo Freire en sus aniversarios natales. Se abrían las ventanas virtuales para cerrar las jornadas académicas de la facultad. La mesa estaba allí para poner sobre su tapete reflexiones y compromisos que la educación del siglo XXI demanda. Entre páginas escritas, concursos premiados, voces cansadas, fotografías presentadas, cuentos leídos, la siembra ha sido fecunda y la cosecha totalmente compartida.

Mesa de cierre: Fallos del concurso de cuentos y fotografías, y proyección del documental

SILVIA LORENZO

El final de este encuentro se acerca. Se deja ver en la voz de los presentadores, la satisfacción por la labor cumplida, por el logro del trabajo en equipo, a pesar de las adversas circunstancias a que nos sometió esta pandemia. Por otro lado, se trasluce el cansancio por el arduo trabajo que significó organizar unas jornadas de educación de estas características. No obstante, el cansancio no opaca la alegría ni la calidad del encuentro.

Lo que emerge como resultancia, a pesar de la virtualidad, es que estas II Jornadas de Educación significaron un acercamiento genuino y propiciaron el intercambio de experiencias vitales muy gratificantes. Todos quienes participamos, de una u otra forma, lo agradecemos profundamente. En particular, porque fue

¹ Todas las autoras de las relatorías eran, al momento de las jornadas, estudiantes de la Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar.

una experiencia absolutamente nueva para todos y nos queda la grata sensación de haber acercado distancias, a pesar de las adversidades.

El afecto, el respeto mutuo y el reconocimiento a las propuestas presentadas, afloran en las cálidas palabras de Helena que inauguran este cierre; entre el cansancio, la alegría y la incipiente nostalgia de la despedida.

Si bien resulta inevitable la comparación con el encuentro real y presencial, es preciso enfatizar que en ningún momento se vio empañado el nivel de las ponencias ni el de los trabajos presentados, y, como logro adicional, nos ha quedado la grata sensación de haber podido comunicarnos e intercambiar experiencias y conocimientos, entre colegas, docentes y estudiantes, venciendo el aislamiento y el encierro.

Ciertamente, quedan algunas interrogantes en el aire que surgen de las apreciaciones de quienes han tenido a cargo este cierre: ¿Habrà sido igual de fructífero? ¿Cuál fue su poder de convocatoria? ¿Estuvo conforme a nuestras expectativas? Estas interrogantes se nos revelan como inquietud en Helena, cuando plantea la escasa participación en la convocatoria al Concurso fotográfico.

En particular, podríamos agregar que es cierto que la convocatoria a expresiones artísticas, tal vez, podría haber generado un mayor número de trabajos presentados. Y este podría ser un punto que ameritaría la reflexión por parte de todo el colectivo universitario. El desafío a la creatividad no deja de ser una instancia que, a pesar de lo enriquecedora, nos interpela sobre nuestras propias necesidades y capacidades comunicativas, y los vehículos de los que efectivamente disponemos para materializarlas. Con seguridad, fueron múltiples los factores que incidieron en ello y sería bueno reflexionar al respecto; sopesar su multicausalidad no deja de ser un asunto interesante.

De todos modos, es preciso no perder de vista que aventurarse a la exposición frente a un público académico no suele ser tarea fácil para nadie, mucho menos en esta oportunidad en la que se estaba experimentando con nuevas tecnologías que parecen haber llegado para quedarse. Podría ser, entonces, un nuevo punto a considerar en las dinámicas universitarias que se aproximan y aquí podríamos dejarlo planteado como tema de reflexión para futuras intervenciones.

Por lo pronto, nos interesa destacar el sentimiento de satisfacción por el encuentro exitosamente logrado, que se deja entrever como burbujeante sensación que flota en el aire, y, en particular, el reconocimiento y el apoyo sincero que recibieron todas las propuestas presentadas.

En esta instancia, le tocó el turno a la presentación del resultado de los fallos de los concursos de fotografía y de relatos, y al producto final del documental en homenaje a la figura de José Luis Rebellato, a cargo del director audiovisual Leonardo Salazar. Todos los trabajos pusieron de manifiesto el espíritu fermental característico del quehacer universitario, y al que- fuimos conscientes- no podemos ni debemos renunciar sean cuales sean las circunstancias. Creo que esto es algo que ha quedado absolutamente claro a partir de la concreción de este evento.

Con su calidez habitual, Helena procedió a enumerar los relatos que recibieron premios y menciones, e invitó a la lectura a sus autores. Y fue así como escuchamos en la voz de Joaquín el momento que nos introdujo en la magia literaria. Con una voz que se iba acoplando al discurso de los personajes, nos envolvió en un relato lleno de emotividad. Luego, Gianela, con su marcado entusiasmo, nos refería las experiencias del suyo. Se dio paso después, al emotivo documental de Leonardo Salazar. Este nos acercó a la figura de José Luis Rebellato, a partir de la maestría en el manejo de las imágenes y del acompasado relato de amigos, alumnos y familiares que tuvieron el privilegio de conocerlo. Ello aporta una nueva perspectiva que completa, desde su dimensión humana, el conocimiento estrictamente académico.

Fue un momento de intercambio disfrutable y provechoso, de acercamiento a realidades tal vez desconocidas. Instancias que, sin dudas, propician el involucramiento entre universitarios más allá de los límites académicos y nos permiten conocernos humanamente; «espacios para crecer en humanidad», como lo afirmara Gianela. De eso se trata, de seguir creciendo en humanidad, a pesar de las circunstancias que pudieran resultar adversas. Tal vez sea este uno de los mensajes más relevantes que nos ha aportado la concreción de este evento.

Ver a nuestros docentes, Pablo Martinis, Antonio Romano, Helena Modzelewski, involucrados con la tarea, nos llena de orgullo y satisfacción. Nos permite vislumbrar horizontes esperanzadores, pese a los posibles nefastos pronósticos insospechados a que pueda someternos esta «nueva realidad pandémica y virtual»; posibilita nuestra intervención desde el «hacer» en el acontecer universitario. Persiste en ofrecernos una Universidad de puertas abiertas al devenir histórico y social de nuestro tiempo, adaptándose a los nuevos desafíos con creatividad y entusiasmo; las mismas cualidades que nos infunden con su accionar nuestros docentes, al hacer posibles estas instancias de acercamiento.

A quienes participaron en este evento, desde los distintos ámbitos: docentes, estudiantes, organizadores, técnicos y demás profesionales, nuestro reconocimiento y agradecimiento. Sin dudas, esta ha sido una instancia de proyección y enriquecimiento para todos. Felicitamos esta iniciativa y saludamos a quienes la hicieron posible, con la esperanzada certeza de que habrá futuros intercambios igual de provechosos, a pesar de las dificultades que devengan.

¡Muchas gracias!

Formación docente y Universidad: historia, presente y horizontes de un vínculo tortuoso

GIANELA TURNES

En su rol de moderador, abre el profesor Pablo Martinis enmarcando esta mesa en las jornadas y compartiendo las cifras de ponencias, asistentes, presentaciones de libros, posters, talleres, mesas de discusión y comentaristas, para dimensionar la importancia cuantitativa que las Jornadas han alcanzado. A la vez destacó su relevancia cualitativa, y en ella la preeminencia de esta mesa, y señaló el importante desafío que atraviesa la Udelar en el momento en que ella se desarrolla, cuando se hace necesaria la consolidación genuina de la formación docente universitaria. A entender de Martinis, las jornadas plantean que repensemos los sentidos de la educación y la Mesa recoge este objetivo desde un ángulo problemático: la Universidad y la formación universitaria en educación. Este planteo de apertura nos conduce a pensar la Universidad en su vínculo con la educación: intramuros y extramuros, a pensarla en el Sistema Nacional de Educación y sus desafíos, uno de ellos, la formación en educación. Cuando el Codicen [Consejo Directivo Central] ha encaminado decisiones para consolidar el carácter universitario de la formación en educación, Martinis reafirma el compromiso del Instituto de Educación con la defensa de las mejores tradiciones de la educación pública.

El primer disertante, el prorector de enseñanza, Profesor Juan Cristina felicitó por la iniciativa y la alta participación y compartió algunas cifras para mostrar la situación auspiciosa de desarrollo de la Udelar. Un primer aspecto que destacó fue la proporción de estudiantes que son la primera generación universitaria en sus familias: casi la mitad de los estudiantes de la Udelar. Un segundo aspecto fue el sostenimiento de la enseñanza durante la pandemia: la Udelar nunca interrumpió el cumplimiento de esta función. Y señaló el gran esfuerzo que ella hizo para sostener la enseñanza, con sobrecarga de equipos docentes para ser capaces de sostener la actividad, con el destacable resultado de casi no perder estudiantes en el proceso. Como contracara de ese *casi*: algunos sí se perdieron en el proceso de adaptación a la nueva modalidad impuesta por la emergencia sanitaria. Era interesante ver cómo mientras el prorector compartía los datos, los otros miembros de la mesa se apresuraban a tomar nota: ¿será que se disparan ideas a partir de lo que dice? Sería una prueba más de las posibilidades de creación colectiva de conocimientos. ¿O simplemente serían primicias que el prorector compartía como datos fresquitos recién salidos del horno? A la vez que compartía datos globales del desempeño de la Udelar en pandemia, Juan Cristina destacó la mejor

participación de los estudiantes en el proceso, y por supuesto, aclaró que todo ese esfuerzo fue una respuesta a la emergencia, no fue algo discutido y como sustrato reivindicó la presencialidad y la insustituibilidad de la relación presencial entre docente y estudiante. Imagino que como mecanismo para reafirmar esa condición docente necesaria en el proceso formativo tal como lo entiende la Udelar, el prorector invitó a pensar en lo que podemos aprender de la pandemia, en las cosas que nos preocupan. Y en esa invitación a pensar sostuvo lo que entiendo son puntos de partida a tener en cuenta en esa reflexión: sustituir toda la presencialidad no es una opción, por el contrario, necesitamos participar en la vida universitaria. E inmediatamente pasó al punto álgido que todos esperábamos: interpeló al sector público por no presentar iniciativas para la formación universitaria, señalando otro gran desafío vinculado a las cuestiones de género también. Imposible no recordar las cifras profundamente asimétricas en la distribución por género de cargos docentes en la Udelar: a medida que subimos en la escala, se producen una caída radical en la participación de las mujeres docentes. Por último, Juan Cristina señaló el antecedente de la primera carrera desarrollada en conjunto entre la ANEP y la Udelar: la Licenciatura en Educación Física opción Prácticas Educativas del ISEF, cuyo plan fuera aprobado en 2014, entre otros esfuerzos por acercar ambas institucionalidades: formación docente y universidad. Lo escucho mencionar estos antecedentes y pienso: entonces ¿será que el camino a recorrer para la Universidad de la Educación pública, gratuita y autónoma no será tan imposible como a veces parece?

La mesa continuó con la palabra de la prorectora de investigación, Cecilia Fernández, que se excusó por no haber preparado una presentación para esta instancia, circunstancia de la que no nos habríamos enterado si no lo decía, ya que igualmente reafirmó la necesidad de asegurar que la formación docente tenga carácter universitario y celebró la oportunidad de esta mesa en la coyuntura histórica en que se encuentra la educación uruguaya hoy. Su pregunta de partida fue cómo mejorar la oferta de formación docente. Su acento, en la importancia de dar lugar al debate, desde su convicción de que ella debe tener carácter universitario. Su nuevo interrogante a construir, cómo integrarla en el Sistema Nacional de Educación Pública. Desde esa claridad para establecer los temas que nos ocuparán, Fernández recordó los pendientes sin resolver en el tema de la Universidad de la Educación, en particular, el de mejorar los vínculos con los otros subsistemas de la educación pública y con la otra universidad pública, la UTEC. Las caras atentas en el panel de cuadraditos a veces se distraían con el paso por la pantalla del gato gris del profesor Romano: una y otra vez desfilaba desafiante y despreocupado de los horizontes que esperan a la formación docente.

Y tocó el turno a la profesora Nilia Viscardi, que previó en la mesa las presencias de gatos y quizá también niños que podrían aparecer en las pantallas como emergentes de este nuevo contexto de encuentros a distancia. Ella presentó al hijo dilecto del Instituto: el Doctorado en Educación, presente en la mesa como forma

de pensar la investigación, al que definió como una parte del *querer crecer* dentro de un proyecto de país, proyecto de país que se ocupa de la generación de conocimiento en la Universidad pública, gratuita y autónoma. Este momento de fuerte optimismo y esperanzador de la mesa nos dirigió de la mano de Viscardi, apoyada por una presentación de power point que nos permitía ver la información que ella rápidamente mencionaba, a pensar en la fortaleza de la defensa de la Udelar por todos sus participantes, en el impulso, la convicción, el entusiasmo, la certeza de la necesidad y de la importancia del rol que toca cumplir a la Udelar en la sociedad uruguaya. En la importancia de la estructura y las instituciones en ella. Así, Viscardi detalló las maestrías que impulsa el instituto, la integración del Comité Académico de Posgrados, la estructura académica del instituto, integrado por los departamentos de Pedagogía, Política y Sociedad, de Historia y Filosofía de la Educación, de Enseñanza y Aprendizaje y de Estudios en Docencia, así como por la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Esa formación y esa estructura permiten al instituto investigar la educación con vínculo en el campo social, según señaló Viscardi. En particular destacó la importancia del diálogo de saberes como aspecto central en la formación del doctorado y de la agenda de investigación académica crítica desde las humanidades, todo enmarcado en una formación pública, laica, gratuita y autónoma. Cerró destacando la importancia clave del diálogo de la educación con las necesidades sociales.

A continuación, el profesor Antonio Romano propuso un viaje histórico y una mirada al horizonte del sistema educativo nacional, como marco contextual al tema en debate de la formación docente y su carácter universitario, en el sistema de educación pública. Al recuperar la noción de autonomía como política de Estado, Romano señaló con preocupación que ella no está en la Ley n.º 19.889 (LUC), y, en cambio, en esa ley ya vigente la educación pública y su institucionalidad desaparecen como horizonte. Así, señaló cómo esta norma cambia las coordenadas y altera los sentidos, lo que significa una marcha atrás en la educación, que nos ubica antes de la ley vareliana de educación: ella promueve la desarticulación del sistema nacional de educación pública y cambia el sentido de la educación pública. Constituye una reestructura que desarma la estructura existente y eso sin tener un plan aún de hacia dónde se dirigirá. Romano sostiene que esta ley busca resolver problemas de la educación mediante mecanismos de mercado. Mientras escucho el planteo encendido de Romano me pregunto si estamos hoy pudiendo darnos cuenta en toda su dimensión de lo que significa entregar un servicio público como la educación, tan importante para las vidas de las personas, a los inhumanos mecanismos de mercado que solo atienden a quienes pueden pagar el precio del servicio, y a quienes no, los excluyen.

Luego, Romano describió los fracasos anteriores para la conformación de la universidad de la educación, y el último intento impulsado en 2017. ¿Cómo la Udelar se planta y aporta a resolver la formación? Nos recuerda que es un tema que viene desde lejos en el tiempo. Desde 1916, con el proyecto de creación de

la Facultad de Pedagogía por Enriqueta Compte y Riqué, Romano señala que siempre estuvo presente en nuestro país el vínculo entre formación de maestros y universidad. En la ciudad de La Plata, recuerda Romano, una discusión entre normalistas y universitarios como la que tuvimos aquí también se produjo, pero del otro lado del charco pudieron zanjar el debate y resolverlo debido a la importancia que tiene la investigación. Al adentrarse en la vieja disputa entre formación docente y nuestra facultad, Romano señaló que él no tiene que ver con la postura de Grompone, sino con el hecho de que cada Consejo formaba sus propios docentes, instaurando un ámbito de ausencia de coordinación, y actuando en cambio en ámbitos cerrados que impidieron los acercamientos. Y luego el profesor arrojó a la cuadrícula que lo seguía atento una andanada difícil de digerir: «Hoy ese problema se está resolviendo desarticulando al sistema». Me estremezco y no puedo evitar recordar la frase terrible que recuerda tiempos oscuros: «Por la lógica de los hechos». Tranquilamente, como quien no ha dicho nada, Romano avanzó hacia un tercer momento identificado con el Plan Maggiolo de los agitados años sesenta. En él se planteaba que la formación docente debía alcanzar el carácter superior y que la Udelar tenía responsabilidad en lograrlo. En esos tiempos la influencia y el aporte de Darcy Ribeiro fue clave, en particular por su convicción sobre la importancia de la investigación como aporte de potencialidad pedagógica para formar docentes. Y Romano ató esta idea tensionando la excesiva atención a la institucionalidad de la formación, y en cambio, cerró con la propuesta de atender al modelo en que se piensa esa formación. Nos invitó a pensar ese modelo como sistema, con prescindencia de la institución Udelar o de la institución formación docente, porque la investigación se desarrolla no por esas estructuras, sino que lo hace si hay programas para la investigación.

Completadas las exposiciones retomó la palabra el profesor Pablo Martinis, valorando lo dicho por los cuatro panelistas y resumiendo para resaltar que se cumplió el objetivo de la mesa. Luego saludó a la familia de Jose Luis Rebellato y a su hermano Pedro en particular. También saludó la presencia de la profesora Rosana Cortazzo, representante de los docentes en el Consejo de Formación en Educación. Y antes de volver a dar la palabra a los panelistas para una segunda intervención leyó algunos de los aportes del chat, que eran muchos, entre ellos muchas preguntas y agradecimientos.

Retomó la palabra el prorector Juan Cristina para destacar la importancia de formar un sistema nacional de educación pública, a la vez que advirtiendo que los institutos privados se verán beneficiados con la LUC, por lo que la Udelar no puede dejar de proponer para que la formación docente universitaria pública haga sus aportes. Cristina argumentó que no podemos salir adelante solos, y es preciso asociarnos con los otros estamentos de la educación. Al señalar su preocupación afirmó que será necesario articular con los otros subsistemas, con el CFE u otras estructuras de ANEP. Continuó la prorectora Cecilia Fernández informando que el CDC de la Udelar ha conformado un grupo de trabajo *ad hoc* con el cometido

de elaborar «insumos para la discusión política del asunto relativo a la formación docente de nivel universitario en el país».²

En el cierre quedó sobre la mesa la esperanza en lo que se puede hacer, sin desconocer los desafíos y teniendo presente que hay ganas, hay preocupación, conciencia de lo que se puede perder, y hay ganas de pensar, de crear, de debatir, de proponer. Y como todo tiene un final, esas ideas quedaron resonando mientras las Segundas Jornadas de Investigación del Instituto de Educación se disipaban en la red y muchos quedamos preguntándonos sobre cómo encontraremos estos temas cuando lleguen las próximas.

2 Resolución del CDC del 13/04/2021.

Transcripción mesa de discusión de cierre: la Universidad en la educación y la educación en la Universidad

Bienvenida

PABLO MARTINIS¹

La discusión de cierre tiene que ver con la Universidad en la educación y la educación en la Universidad. Brevemente enmarcar la mesa en las propias jornadas que, como sabemos, constituyen un evento bianual que se propone compartir los últimos trabajos que se están llevando adelante por parte de estudiantes, docentes y egresados del Instituto de Educación de nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tanto a nivel de grado y postgrados vinculados, así como también otros investigadores nacionales y del exterior insertos en las líneas de investigación del instituto así como en otros ámbitos académicos.

Este año en particular hemos titulado a estas jornadas «Crisis, resistencias y utopías en la educación» y se han desarrollado en homenaje a las figuras de José Luis Rebellato y de Paulo Freire ante los 75 y 100 años de su nacimiento respectivamente. Y el objetivo ha sido recuperar sus contribuciones al pensamiento pedagógico latinoamericano y repensar los sentidos de la educación en nuestro tiempo complejo y confuso.

Debemos decir que estamos muy satisfechos de llegar a este momento; con el desarrollo de las jornadas les voy a compartir algunos números que sirven para dar cuenta del trabajo llevado adelante. Se han presentado 85 ponencias distribuidas en 20 meses y han tenido un total de 157 ponentes y 930 participantes en el conjunto de las jornadas, un promedio de 46 participantes por mesa, lo que nos parece muy interesante. Se han desarrollado cuatro presentaciones de libros relacionados con la actividad académica del instituto, en los que participaron 253 personas, se presentaron en una galería virtual siete pósters, se desarrollaron tres talleres, los que en promedio cada uno tuvo una participación de 18 personas, hubo dos meses centrales de trabajo con ponentes del exterior, con una participación de 166 participantes en conjunto. A su vez, las jornadas tuvieron una peculiaridad de que cada ponencia recibió un comentario académico, para lo que contamos con 38 comentaristas. Sin dudas esto nos deja muy satisfechos y, más allá de este alcance cuantitativo, las jornadas pese a su formato virtual han servido

¹ Instituto de Educación, FHCE, Udelar.

en un sentido cualitativo para dar cuenta de profundas preocupaciones que por la realidad actual de la educación pública están presentes en muchos actores, tanto en el ámbito universitario como de los distintos subsistemas que conforman la educación básica y la formación en educación.

En este sentido nos ha parecido relevante que la mesa de cierre ubicara a la Universidad de la República en el marco de los desafíos que hoy por hoy se presentan a nuestra educación. Pensar la Universidad en sus vínculos con la educación, supone pensar por un lado intramuros, en el sentido de apreciar la diversidad de ámbitos académicos en los que se desarrollan las funciones universitarias que se vinculan con problemáticas de la educación, llamando la atención sobre la necesidad de su articulación y coordinación en niveles mayores a los actuales, y a su vez también pensar extramuros, esto es desde la ubicación de la Universidad de la República en el sistema nacional de educación y en los desafíos que hoy se le presentan en sus diversos niveles. Uno de estos desafíos, sin duda estratégico, entre muchos, es el de la formación en educación o formación docente. Sobre este tema el Consejo Directivo Central ha estado deliberando en su última sesión para volver a ubicar sobre la mesa la voluntad de nuestra institución de aportar a la consolidación genuina del carácter universitario de esta área de formación.

Damos, pues, inicio a esta mesa de cierre, reafirmando el compromiso del Instituto de Educación de la FHCE [Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación] con la defensa de las mejores tradiciones de la educación pública y con la promoción de una educación cada vez mejor, para todos y todas quienes habitan el territorio de nuestra república.

Tenemos el honor de contar en esta mesa de cierre con la participación del prorector de enseñanza de la Udelar [Universidad de la República], el Dr. Juan Cristina, la prorectora de investigación de la Udelar, la Dra. Cecilia Fernández, y los docentes del Instituto de Educación Nilia Viscardi, quien está a cargo de la dirección del Departamento de Pedagogía Política y Sociedad, y Antonio Romano, a cargo del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación.

Agradecemos muy especialmente a todos la participación, en particular a los prorectores que nos están acompañando en esta mesa y dejamos constancia también del caluroso saludo que nos ha hecho llegar el rector, el Dr. Rodrigo Arim, quien por problemas de agenda no puede estar hoy acompañándonos, pero que sí lo ha hecho en otras actividades del Instituto de Educación.

JUAN CRISTINA²

Para mí es un honor estar aquí, en primer lugar, felicitar a la FHCE por una actividad tan impresionante como esta, que se puede ver una actividad con 930 participantes, la presentación de cuatro libros, etcétera, reflejan de por sí el enorme

² Prorector de Enseñanza, Universidad de la República.

interés y la enorme importancia de los temas de educación de hoy en día. En primer lugar, mis felicitaciones por la organización de un evento tan bueno en calidad y en cantidad de las cosas que se abarcan. En segundo lugar, transmitir los saludos del Sr. rector que tenía sumo interés en participar de esta mesa, pero por razones muy importantes no puede estar aquí hoy.

La primera cosa que me parece importante, Pablo hablaba de una serie de cosas que tienen que ver con que la educación no es una cosa neutra, está basada en un sistema de valores que se mencionaban y que defiende nuestra institución. Pensemos que en nuestra institución tiene más de 139.000 estudiantes activo de grado y 9.500 de posgrado que representa el 86 % de la matrícula de educación universitaria. El ingreso anual, en estos momentos tan difíciles, una noticia muy buena, teníamos un ingreso de 18.000 estudiantes por año, este año tenemos la generación más grande de unos 25.000 estudiantes, eso tiene que ver con algunas coordinaciones que hemos hecho con los otros subsistemas. Una institución con 15 facultades, tres institutos, seis escuelas, tres centros regionales en el interior, un hospital universitario, 11.500 cargos docentes. Una institución que genera el 80 % del conocimiento nacional. Algo muy importante también de los últimos años que a mí me parece en cuanto a los valores que nosotros defendemos: el 49,2 % de los estudiantes de nuestra Universidad en estos momentos es la primera generación de su familia en alcanzar la formación universitaria, y eso a pesar de un contexto que ustedes conocen y que ha sido tan complicado. Evidentemente si pensamos en lo que decía recién Pablo de las utopías dentro de los momentos difíciles que ha vivido la institución los últimos años y aun así realmente me gustaría decir que nuestra Universidad a pesar de la pandemia, más allá de todo el aporte que muchos de nuestros servicios y laboratorios han hecho y están haciendo en los más diversos aspectos en lo que es la lucha en estas circunstancias, la Udelar nunca detuvo sus actividades de enseñanza, sino que pasó a otras modalidades que es bueno discutir de las cosas que aprendemos y las cosas que tienen que ver con el futuro. En ese sentido es importante destacar algunas cosas: teníamos una experiencia con respecto a lo que era la educación no presencial en algunas facultades, pero en realidad pensemos que fuimos capaces de aumentar la cantidad de cursos un 25 % en la plataforma EVA [Entorno Virtual de Aprendizaje] y que las visitas a EVA aumentaron un 72 %. Es muy importante el esfuerzo docente que revela el compromiso con lo que nos toca como educación pública, si pensamos que en el primer semestre de 2020 se ofrecieron 2.720 unidades curriculares totales, es decir, 73 % de las unidades curriculares se virtualizaron con un esfuerzo muy grande teniendo en cuenta las dificultades para los docentes. Esto habla del esfuerzo del docente para con la pandemia.

De los estudiantes de grado el 84 % hizo cursos virtuales y finalizaron al menos uno de esos cursos 77.500 estudiantes, de los cuales el 56 % indican estar satisfechos o muy satisfechos con el esfuerzo que hemos hecho.

Dentro de las dificultades hay temas de afectación emocional, sobrecarga de actividades que hemos tenido que aprender sobre la marcha, lo que ha sido de las dificultades más grandes. Cuando se les pregunta a los estudiantes si creen que esta modalidad afectó su proceso de enseñanza, el 49 % dice que en realidad mejoraron su participación. Esto ha sido por un esfuerzo y una sobrecarga de los equipos docentes y las encuestas dan que el 60 % sintió más estrés debido al esfuerzo de pasar estas modalidades, aunque un 75 % de los docentes se encuentran satisfechos con esta situación (modalidad).

La Universidad fue capaz de hacer esfuerzos muy grandes con sitios como enseñar en línea y seminarios sobre la evaluación de aprendizajes en esta nueva modalidad, y cursos como los que dimos en enseñar en condiciones de emergencia o el de orientaciones para aplicar pruebas masivas y objetivas en línea, por lo que este es un espacio del que tenemos mucho para aprender del área educativa.

Me gustaría decir algunas palabras con respecto a lo que significó este esfuerzo. Para esto también comparamos los rendimientos de los estudiantes, cómo ha sido en esta emergencia terrible que estamos viviendo, el aprovechamiento de los cursos por parte de los estudiantes, comparando el primer semestre de 2019 antes de la pandemia con el primer semestre de 2020. Y lo que ha resultado significativo es el aumento de la participación de los estudiantes en estas modalidades y en general un mayor aprovechamiento de los cursos, medido tanto en actividades docentes o aprobación de parciales o exámenes. Muchas veces hay una relación entre el aumento de la participación estudiantil con respecto a lo que es el aprovechamiento de su formación. Esto es tomando a la institución en su conjunto. Es decir que, a pesar de la pandemia, en general, los esfuerzos docentes redundaron en una mejor participación de los estudiantes y en general en un aumento del aprovechamiento de los cursos. Quiere decir que la calidad de la enseñanza, más allá de los problemas que tenemos que afrontar, no indica que haya habido una disminución gracias al esfuerzo del colectivo docente.

Tenemos que tener claro que hicimos esto por una situación de emergencia, no fue algo que hayamos discutido, aquí yo quiero reivindicar la presencialidad en la actividad docente y la relación docente-estudiante es antropológicamente desde mi punto de vista insustituible. Creo que hemos aprendido mucho: facultades donde el EVA era «testimonial» han pasado a tener 500 cursos teóricos en la plataforma.

En una visita del decano de *open learning* del MIT [Instituto Tecnológico de Massachusetts, por sus siglas en inglés], donde nos pusimos a hablar de las problemáticas que no son distintas por provenir de otras latitudes. El estudio de las pandemias muchas veces aceleran procesos que ya están presentes en la sociedad, es decir, las universidades en el mundo están migrando hacia los cursos teóricos en formatos de polimedia, tiende a la baja las clases magistrales que teníamos nosotros cuando hace cuarenta años entramos a la institución y se reserva las horas docentes para ese encuentro de las actividades prácticas de seminarios, de

intercambios, de lo que podríamos llamar de resolución de problemas, de planteos de situaciones, de esos seminarios en los cuales uno tiene ese diálogo directo que es tan importante para una verdadera formación de nuestros estudiantes.

Creo que hay cosas que vamos a aprender de la pandemia, que nos preocupan muchísimo. No es de calidad sustituir la enseñanza por una enseñanza totalmente virtual, eso no es una enseñanza de calidad ni creo que esté porque participar en la vida universitaria, no somos una institución que simplemente da instrucción, somos parte de un sistema educativo, y esa coordinación y entendernos como parte del sistema nacional de educación pública nos interpela a que nos interesa todo el sistema y todo lo que pasa en el sistema.

Que tenemos que tener formación universitaria de los docentes no es algo nuevo ni novedoso en ninguna parte del planeta, me preocupa que el sector público no presentemos en esas iniciativas formaciones universitarias para nada menos que los profesores de enseñanza media y no solo a ellos. Las vocaciones científicas son tempranas, la escuela juega un rol fundamental en acercar a las nuevas generaciones a la ciencia y la tecnología. Incluso ahí tenemos hasta temas de género, muchas veces nos preguntamos por qué nos faltan muchas compañeras en vastos sectores de la actividad científico tecnológica. Es que muchas veces tiene que ver con esa educación escolar que se recibió, entonces creo que son los grandes desafíos. En la comisión mixta que con gran esfuerzo volvimos a reformular estamos teniendo varias iniciativas tanto con CFE [Consejo de Formación en Educación] como con el sector terciario no universitaria de la UTU [Universidad del Trabajo del Uruguay], recordarán que tenemos una carrera de grado común que es Educación Física que es la primera carrera conjunta entre ANEP [Administración Nacional de Educación Pública] y Udelar. Tenemos una segunda que estamos luchando por poner en funcionamiento que tiene que ver con psicopedagogía que Uruguay tiene una deficiencia enorme en ese campo.

CECILIA FERNÁNDEZ¹

Muchas gracias a ustedes por la invitación, felicitarlos por la oportunidad de este seminario, en cuanto a que no podía ser más pertinente hacerlo precisamente en este momento, y la verdad que durante estos días previos estuve pensando en lo que comentaba Martinis al comienzo acerca del debate que se está dando en el país de cómo mejorar la oferta para la formación docente y de la importancia que está claro que es una reflexión zanjada desde nuestra institución, no tenemos la menor duda que la formación docente tiene que tener carácter universitario y ver cuál puede ser la participación que nuestra institución puede tener en ese debate como contención al país: la Universidad en la educación.

¹ Prorectora de Investigación, Universidad de la República.

Más allá de eso están los deberes que tenemos en este asunto de la Universidad en la educación. Los asuntos pendientes que tenemos que tienen que ver con la historia del país, con nuestra propia historia, por eso me parece mejor escucharlos que decir algo yo, pero desde el lugar en el que estoy me preocupa muchas veces por ejemplo las dificultades que tenemos con la otra universidad pública, muchas veces me resulta difícil de entender, independientemente de que cada una tenga su especificidad. Sinceramente, me parece que tenemos bastante trabajo de construcción que hacer desde nuestro lado para tener una mejor vinculación con la UTEC [Universidad Tecnológica del Uruguay]. El vínculo con los otros subsistemas y el poder contribuir con actividad de investigación en las distintas áreas que confluyen en lo que es la educación como lo evidencia con claridad lo que es la participación de Nilia y Antonio, es decir la riqueza de la investigación y la capacidad de creación de conocimiento de nuestra Universidad en distintos aspectos, me parece que es algo que tenemos que poder conseguir como institución que participe de manera más plena en lo que es el sistema nacional de enseñanza.

NILIA VISCARDI²

Buenas tardes a todos, nuevamente agradecer a quienes están acompañándonos, a todos los participantes, a las autoridades y gracias Pablo por la presentación, es un gusto compartir este espacio también con el Prof. Antonio Romano.

Yo voy a comentar las características de nuestro doctorado en educación. En ese sentido espero que mis palabras no aburran al público, estamos en una etapa de pandemia con las incidencias que ello implica entre familia, trabajo y demás. El aumento de la matrícula de la universidad habla de la capacidad de la Udelar de sostener el trabajo de los docentes y el acompañamiento de tantos nuevos estudiantes.

Voy a compartirles la presentación que preparé para esta ocasión. Voy a contarles la historia del doctorado y su surgimiento para que veamos en él una forma de producir investigación en educación, mirando a nuestro doctorado en educación como el resultado de una historia que es la expresión y modo de producción, que en este sentido no se aleja de la investigación y desarrollo a nivel nacional. Pensar el doctorado en educación como un proceso que debe crecer vinculado a la proyección de un modelo de un país que sustentar las bases de más conocimiento en educación forma parte también de comprender cómo investigamos en educación en la Universidad de la República.

Este doctorado en educación es lo que debe fortalecerse complementariamente con otras opciones que existen y que van a existir, paralelas, con las que podemos colaborar, acordar o discrepar, pero que tiene las características ya reseñadas

2 Directora del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación, Universidad de la República.

por quienes hablaron, esto es la generación de conocimiento en la Udelar: pública, laica, gratuita y autónoma. Estas características entonces son fundamentales en un país en el cual sigue siendo un problema el de la escasez de recursos destinados a la educación, con lo cual nuestro sistema tiene fortalezas y debilidades, pero es en sí la importancia de describirlo y contarlos: surge como iniciativa que se concreta en el 2016 en el marco del programa de doctorado de la FHCE que una primera edición comienza su trabajo en el año 2018.

Alojado en la FHCE la multidisciplinariedad es un signo para pensar en la educación, es una riqueza, confluyen diferentes maestrías en su creación: enseñanza universitaria, extensión rural y educación, enseñanza de la química, entre otras. No debemos tampoco olvidar el enclave del doctorado en una facultad que se nutre de un conjunto de disciplinas históricas de largo plazo, porque en materia de ciencia del conocimiento, las instituciones tienen una historia que a veces es un escollo a sortear, pero a veces son los ámbitos en los que nos podemos parar. Este ambiente intelectual es una riqueza al momento de abordar la educación.

A su vez el instituto de educación tiene la estructura que ustedes conocen: 4 departamentos, 1 licenciatura, 1 maestría y ahora 1 doctorado. Hace dos años nos dimos cuenta que no teníamos jornada y decidimos dar este paso que era una necesidad epistémica, de investigación, de reconocimiento interno y hacia el exterior y que nos trae hasta la instancia que estamos viviendo hoy.

Nosotros pensamos la educación con vínculo en el campo profesional e institucional, donde hay una experiencia que reúne a todas las instituciones, cuando decimos que el 49 % de los estudiantes son primera generación hablamos de hacer llegar las posibilidades para que las personas puedan elegir su destino y pensar con mayor libertad en todo el país. No son pistas menores en términos estadísticos ni cualitativos, no es menor la diversificación de la universidad.

En ciencias sociales, en el campo educativo, nuestro sector productivo es la sociedad, el conjunto de instituciones, el conjunto de profesionales, el campo científico en sí, porque evidentemente la educación relaciona de forma sistemática el campo del conocimiento y en este sentido investigar en educación pone una mirada a la formación docente, la complementa, pero es un campo mucho más vasto de reflexión que si bien en los años setenta impulsó con la CIDE [Comisión Interamericana para el Desarrollo Económico] el impulso de la agenda con la educación en el centro sigue hasta hoy con el foco en el desarrollo.

Quiero señalar la importancia del diálogo de saberes en el marco del doctorado que es un desafío y que de alguna manera conjuga una tradición histórica de la propia facultad con la necesidad de dialogar con maestrías y ámbitos educativos que son bien diferentes de la naturaleza de lo que se trataba en la facultad. Son seminarios permanentes de investigación, la dinámica de cursado es la de dinámica de tesis, luego la defensa del proyecto. Los temas de las tesis doctorales son diversos, se han ido consolidando a propuesta de los interesados en el doctorado que han participado en el proceso de selección: resaltando la riqueza, la diversidad,

la originalidad y la capacidad crítica del pensamiento que es algo que permite la universidad. Tener una mirada hacia la sociedad, el mercado, pero también la autonomía del docente para establecer una línea de investigación. Tenemos un enclave institucional que tiene con esto una postura muy consistente a lo largo del tiempo de defender la gratuidad y autonomía, y que hace que con la caída de la asignación de recursos a la Universidad y la educación nuestras fuerzas menguan al momento de atender los crecientes requisitos y sus impactos. Se listan los diversos y variados temas que han sido de interés en las investigaciones de los doctorandos.

En este sentido no es solo hablar de educación, sino deberíamos hablar de un doctorado de educaciones, que solo un espacio crítico y académico puede abordar teniendo en cuenta todos los temas, espacios y necesidades que surgen a nivel país.

El doctorado lo gestionamos con la unidad de posgrado de la facultad, con la coordinación académica, con el apoyo administrativo con la única persona que tiene el Instituto de Educación y con la plataforma EVA de la Udelar. Tenemos problemas de gestión, así como de apoyo con las becas para nuestros doctorandos, que en general tienen muchos programas de la Udelar, de difícil acceso a becas que todavía cuesta tener una autonomía económica para cursar el doctorado.

Como decía, hay que pensar esta realidad en contexto de escasos recursos destinados a la investigación y al desarrollo con el golpe que se le ha dado al campo científico en general. La educación tiene que seguir creciendo en su difusión de cara a lo que habrá que decir de cara a la pandemia y sus impactos, dadas las necesidades de conocimiento que aúnan la velocidad del cambio tecnológico con la estructura de la educación y de la realidad educativa.

La agenda de investigación sigue creciendo, la relación con los prorrectores es una fortaleza, los vínculos con universidades extranjeras también son una fortaleza.

ANTONIO ROMANO³

Para mí es un honor participar de esta mesa, espero estar a la altura de la situación, teniendo en cuenta por un lado los compañeros que me antecedieron y por otro lado teniendo en cuenta lo que hemos compartido y lo que se ha planteado en las intervenciones que me antecedieron.

El contexto ya lo mencionaron con anterioridad, yo lo quiero plantear de una forma drástica, estamos asistiendo a una desarticulación del sistema de educación pública y no hay que restarle importancia porque cada día que transcurre nos enfrentamos a un nuevo capítulo de esta desarticulación, y por eso lo de la historia viene bien en este caso, porque en realidad tiene consecuencias que se ven

3 Director del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación del Instituto de Educación, Universidad de la República.

cotidianamente en la discusión de asuntos como por ejemplo la laicidad, el tema de la gratuidad, la virtualidad, incluso el tema de la autonomía que es característico de la Universidad de la República, pero que en el fondo fue parte de una política de estado. En Uruguay se dice que no hubo políticas de estado en educación, eso es un error desde el punto de vista conceptual, quizás los arreglos que condujeron a determinadas políticas de estado no se las comparta, pero no se puede plantear que no existieron políticas de estado. Y la autonomía constituyó una política de Estado que se consagró en la Constitución de 1917 y luego fue refrendada en la Constitución de 1951, en la ley de 1958 y en la ley general de educación de 2008. No ocurre así con la Ley de Urgente Consideración (2020), que introduce modificaciones en la manera de pensar la educación pública al punto que la educación pública como tal desaparece del horizonte y desaparece la institucionalidad que construyó la educación pública.

Evidentemente, pensar en este contexto el título de esta mesa cambia radicalmente las coordenadas y el sentido. Voy entonces a ser más breve con la presentación y voy a intentar situar cómo esta clave de lectura más histórica puede ayudarnos a pensar de otro modo este contexto particular que estamos viviendo.

Primera cosa: el contexto particular. Diría que un paso en este proceso de marcha atrás en el cual hay una negación de la tradición que largamente fue constituida de articulación de un sistema de educación pública que comienza y tiene su hito en 1877 con la ley de educación común vareliana. De hecho, la LUC [Ley de Urgente Consideración] nos instala en el momento anterior donde no existía un sistema, sino un conglomerado de instituciones inarticuladas que no lograban constituirse como parte de un proyecto. Y la educación pública es el proyecto de construcción de ciudadanos en el marco de una república y ese es el sentido de la educación pública.

Y la desarticulación del sistema de educación pública está poniendo en cuestión la discusión acerca de no solo el carácter público de la educación, sino el sentido de la educación pública en nuestro país, al pensarlas en un contexto en el cual lo que aparecen son instituciones reguladas por un ministerio y que de alguna manera cumple una función que estaría definida de manera muy abstracta en un programa muy inmediato que sería aquello que ni siquiera fue definido, que son el plan general de educación que debería haber presentado el Ministerio tal como lo establecía la LUC y que se había pedido postergación.

Tenemos una reestructura que desarticula lo que existe y aún no termina de definir el sentido de hacia dónde vamos, lo que tiene consecuencias muy drásticas respecto de lo que constituyó la tradición republicana de nuestro país. La educación pública es un elemento inherente de la tradición republicana. Desarticular la educación pública implica cuestionar el proyecto republicano por eso a mí me sorprende cuando se habla de republicanismo y se habla de la educación y en realidad lo que se está planteando es justamente un mecanismo que no coincide con una perspectiva republicana, sino con intentar solucionar problemas que

son de carácter histórico, pero mediante mecanismos de mercado. Entonces, la solución fue esta nueva decisión del Ministerio de Educación y Cultura de hacer un llamado a participar en un curso a instituciones al cual hay que postularse y el Ministerio define quienes son aquellos que van a participar de este curso con la intención de iniciar el proceso de acreditación de carreras de formación docente con carácter universitario. El mismo modo en el que está presentado cambia radicalmente las coordenadas de cómo se venía pensando hasta ahora, sin ningún antecedente que demuestre que esta vía puede aportar una solución, y ahí podemos decir que esto intenta dar una respuesta a un problema que tiene una corta-larga historia, porque hay una corta historia que tiene que ver con los proyectos fracasados de Universidad de la educación con los cuales se intentó darle carácter universitario a la formación docente, el último intento es de 2017, pero que en realidad tienen una larga historia. Me parece y frente a este contexto creo que el modo de pararme para pensar este problema y creo que debiera ser y ya ha sido planteado en la mesa, desde la Udelar, atiende dos aspectos que son distintos, pero igualmente significativos, uno que es este cómo la Udelar se para y aporta a la contribución de resolver un desafío que tiene que ver con el tender a la formación docente de carácter universitario, que se viene planteado desde largo tiempo, no desde esta corta historia de los últimos quince años, sino que estos intentos han existido —al menos— desde 1916, donde hay una propuesta de creación de una facultad de pedagogía, un proyecto que presentó Enriqueta Compte y Riqué. Como ustedes se dan cuenta más de cien años tiene esta discusión, lo que ocurrió es que los modos de resolver este tema son los que estamos cuestionando en la actualidad. El segundo lugar desde el cual posicionarse tiene que ver con cómo se para la Universidad tratando de aportar a la construcción de este tema: la historia de este problema. Si uno va hacia el pasado puede ver es que el problema de las características que tiene la formación docente puede remontarse al momento de su constitución. En la primera parte del proyecto de Enriqueta Compte y Riqué presenta un proyecto de organización de la escuela de segundo grado y una segunda parte referente a la creación de un curso teórico-práctico equivalente a la facultad de pedagogía, este había sido aprobado en principio, pero finalmente no fue apoyado.

¿Por qué surge esta iniciativa que plantea Compte y Riqué? Surge porque nadie se decía definir ese programa de estudios profesionales que se imagina necesario para encausar la carrera de magisterio. Tengamos en cuenta que en este momento que la formación de los maestros era la formación de la continuación de la enseñanza primaria y equivalente a la formación secundaria, no correspondiéndose a educación terciaria. Lo que ella coloca sobre la mesa es esta necesidad de pensar la formación del maestro como una formación profesional, y dice que el retraso en relación con esto es pensar un programa de estudio que acompañe, y está manteniendo en rezago a la formación del magisterio frente a las otras carreras liberales. Dice:

«Por atraso de nuestras respectivas ciencias profesionales unos y otros procedemos muchas veces palpando a ciegas. En tales casos los médicos nos llevan una ventaja grande. Nosotros esperamos que la luz venga de afuera que nos las procuren los Froebel, los Pestalozzi: los médicos, aunque recurran a la experiencia de los sabios para dilucidar cuestiones hondas, algo descubren siempre por sí mismos porque tienen hábitos de investigación».⁴

Y plantea que el aspirante a maestro debería conocer al niño como el estudiante de medicina conoce al enfermo.

Como pueden ver, la preocupación tiene una larga data, los argumentos tienen por su naturaleza elementos de una enorme vigencia, el proyecto de ella fracasó y se confrontaron en el primer congreso de maestros en 1933 se discute con la directora del Instituto Normal, pero lo retoma en varias oportunidades. Lo que podemos plantear es el problema que la relación entre la formación de maestros y la Universidad estuvo presente casi desde el momento en el que se planteó, en términos de modelo de formación, no de institucionalidad, sino de modelos. También podemos decir que la manera que se articularon estas tradiciones en Uruguay, la construyeron dos instituciones que tienen como perfiles opuestos: esto ha tenido consecuencias para el propio desarrollo de la investigación en Uruguay. Si uno compara el caso de Argentina y la creación de la Universidad de la Plata fue por la convergencia entre normalistas y universitarios que decidieron que la investigación era un elemento central y que por lo tanto era necesario crear una licenciatura en educación. Fíjense la paradoja que la licenciatura en educación en Uruguay se creó en la dictadura, no en democracia y tiene que ver eso también con formas de configuración. Nuestras tradiciones institucionales son muy ricas, hay una larga historia de discusión de estos temas desde los cuales nos podemos nutrir, viendo aquellos proyectos que fracasaron para ver qué elementos tenían, pero también tenemos que ser críticos con la construcción de una institucionalidad que de algún modo cerró las puertas para pensar esto que deberíamos pensar en conjunto y que estuvo planteado desde el principio. Entonces, hay tres momentos en este sentido, hay un segundo momento en el que se refuerza esta excluyente construcción de estas tradiciones que es en la creación del IPA [Instituto de Profesores Artigas] y la creación de la Facultad de Humanidades, que tiene que ver con el problema que estaba dado en las formaciones de los docentes estaba en la órbita de los propios Consejos encargados de las enseñanzas respectivas. Cada Consejo formaba a los propios docentes y tendió a reproducir un circuito cerrado que dificultó el pensar la articulación. El tema de la coordinación (y la autonomía) es un viejo tema y fue un gran problema que no logramos encontrar la respuesta. En efecto, es un problema central y que de alguna manera hoy se está resolviendo mediante la desarticulación de un sistema que se construyó para

4 Compte y Riqué, E. (2010). Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué, Selección y notas a cargo de Marta Demarchi, Montevideo, Escuelas Gráficas de la UTU, Colección Clásicos de la educación uruguaya, p. 93.

lograr supuestamente avanzar por otra vía que no es de hecho el fortalecimiento de la educación pública, sino todo lo contrario.

El tercer momento es el plan Maggiolo, en 2018 yo escribí un artículo que pueden consultar, Maggiolo intenta resolver estos dos problemas que son estructurales: el déficit de formación docente titulados en enseñanza secundaria y la ausencia de investigación en educación. Lo más importante de la arquitectura del Plan Maggiolo no tiene que ver con qué instituciones se creaba, sino que había que generar un espacio para la investigación y la experimentación dentro de la Universidad de la República porque es una responsabilidad de ella. Él pretendía que la formación docente alcance la categoría superior y que la Udelar tenía una responsabilidad en este sentido y por eso creaba este instituto como punto de convergencia de todos los docentes de la Universidad de la República. El proyecto trataba de pensar a la investigación de la enseñanza como un elemento estructural, porque en realidad él entendía que en el tercer mundo, la investigación tenía un potencial pedagógico que no estaba siendo explorado, entonces la disyunción entre investigación y enseñanza no estaba planteada en el plan Maggiolo, sino lo que él pensaba era que había que potenciar la capacidad que tenía la propia investigación de potenciar el formar docente y tenía que ser estructurante del modo en que se pensaba a la Universidad de la República y a la formación de docentes en nuestro país. Esto es lo relevante del planteo que sirve para pensar hoy el modelo, no la institucionalidad, sino el modelo desde el cual pensamos el tema de la formación, entonces ahí uno puede ver que hay una larga historia de proyectos y fracasos y que en realidad van acompañadas estas historias de fracasos de formas de consolidación institucional que no lograron una articulación virtuosa entre investigación y enseñanza, como sistema de educación pública, y esto se explica porque se pensaron en formas independientes, por un lado desde la Udelar y por otro lado desde la Formación Docente, el problema es más importante que las institucionalidades que lejos de resolver contribuyeron a dificultar la resolución. También aquellos que no quisieron dar sus votos, pero hay que pensar internamente cuáles son las dificultades. El tema es que esto condujo a un camino donde tenemos formación de educadores e investigación en carriles que tienen pocos puntos de contacto y que necesitamos modificar esto. Tenemos por un lado investigación en educación que se desarrolla en el Instituto de Educación y en este sentido el Doctorado en Educación y por eso la importancia es un programa de investigación como resultado de la articulación de todos los esfuerzos de la Udelar para que esto se pueda producir, forma solo investigadores en educación, salvo —y este es un punto importante— el ISEF [Instituto Superior de Educación Física], donde existe formación docente y está dentro de la Udelar. Y por otro lado tenemos espacios de formación de educadores que están en la órbita del Consejo de Formación en Educación que sin duda se desarrollaron en forma conjunta programas como fueron las unidades asociadas, pero que no han logrado profundizar este camino para el desarrollo de la investigación sistemática. El desarrollo de la

investigación no se produce porque los docentes investigan, sino porque hay programas que permiten el desarrollo de la investigación, es algo institucional, no es que los docentes son mejores de un lado o de otro, en Facultad de Humanidades muchos de nuestros docentes comparten en unos y otros ámbitos. La investigación sistemática se da en la Udelar desde la transición democrática en adelante y con el Pedeciba, son programas y las dedicaciones totales de los docentes, no se producen por generación espontánea, no se puede hacer una lectura en clave desde las personas porque se produce un error.

Para terminar, propuestas para ir pensando en este sentido. La desarticulación del espacio de la educación pública en el marco de la LUC abre un nuevo escenario: en este sentido el primer objetivo en la actualidad debería ser no debilitar la institucionalidad pública donde radica la investigación en educación y la formación en educación, estos deberían ser como nortes, pero sin embargo creemos que es necesario avanzar en fortalecer la articulación de los espacios vinculados a la educación en la Udelar, en este sentido es una responsabilidad que tenemos como Universidad de la República y desde allí es posible pensar un puente de mayor cooperación con el Consejo de Formación en Educación que interpele a este consejo como entidad y evite la desagregación en un conjunto de instituciones y carreras, porque me parece que es parte del problema que tenemos en la actualidad, justamente, este asunto.

Conclusiones

PABLO MARTINIS

En primera instancia diría que la mesa ha cumplido con la función que le asignamos en el marco de las jornadas y que señalábamos en la introducción: relación educación-Universidad en lo que tiene que ver con la interna de algún modo — intramuros— y a su vez también el lugar de la Universidad en la educación en términos del sistema de educación. Hemos tenido aportes que han ido en las dos direcciones que nos han ayudado a ver el desarrollo cuantitativo y cualitativo de los programas universitarios de formación en el sentido más amplio, inclusive en el marco de la propia pandemia, y el gran esfuerzo que la Universidad ha hecho y sus docentes y sus estudiantes y sus funcionarios en adaptar la enseñanza a este nuevo contexto y esto sin duda que debe ser subrayado, es un esfuerzo por la democratización, no solo del acceso, sino de la permanencia de la educación superior como un derecho, esto hay que resaltarlo, y a su vez la reafirmación del compromiso ya asumido hace muchos años de la Universidad con aportar a la constitución de un ámbito universitario de la formación docente y en este sentido también los aportes a la reactivación de la Comisión Mixta ANEP-Udelar, las acciones en conjunto que se vienen desarrollando y la propuesta permanente de la Universidad de la República de aportar en este camino.

También algunos asuntos pendientes, en esto de pensar la educación en las universidades públicas, las relaciones entre las universidades públicas, y la articulación de los trabajos de investigación de la Universidad con el conjunto del sistema educativo como temas a profundizar. También asistimos a la presentación del Doctorado en Educación como una de las experiencias, en este contexto, de trabajo sostenido por articular las distintas vertientes de las disciplinas y de los ámbitos institucionales que trabajan sobre la educación en nuestra Universidad en un programa de formación en conjunto. En el marco más amplio de la Universidad más en su conjunto el escenario que queda definido con claridad a través de la ley de urgente consideración, la desarticulación que opera esta ley del sistema de educación pública no solo de forma nominal, sino también sus efectos en las prácticas y los desafíos con esta reflexión histórica que Antonio nos traía de cómo podemos volver a pensar estas articulaciones y, por ejemplo, específicamente pensar la institucionalidad de la Udelar en términos de quienes trabajan en educación dentro de la institución, pero también la articulación y las formas concretas de ir llevando adelante esta definición del carácter institucional universitario de la formación en educación, por eso aquí se abre un nuevo escenario como dice Antonio, está la necesidad de los balances autocríticos poniendo el problema en el centro y viendo cómo podemos trabajar sobre ese problema en un contexto que con certeza es complejo.

Ahora voy a hacer una breve lectura de los aportes hechos a través del chat y les voy a devolver la palabra. Antes quisiera hacer un señalamiento: tenemos en sala a familiares de José Luis Rebellato y queremos agradecer su participación aquí, en particular Pedro Rebellato ha estado en distintas instancias, y decirle a la familia que le agradecemos la participación y que esperamos que mínimamente estas jornadas hayan sido dignas del legado de José Luis, y señalar que está participando en esta instancia y nos honra la Prof. Rossana Cortazzo, que es la representante de los docentes de formación en educación en el Consejo de Formación en Educación, le agradecemos su participación en estas jornadas.

Se continúa con la lectura de los comentarios y los aportes a través del chat y que pueden ser vistos en la grabación que está en el canal de Youtube.

Convocatoria artística

Para cerrar este libro, lo más lindo: la convocatoria artística. Compartimos a continuación los fallos de los dos jurados en cuento y fotografía, y las obras premiadas y mencionadas.

Sobre los jurados

Concurso de cuento

Teresa María Urbina. Escritora. En 2004 recibió el premio de la Asociación Uruguaya de Escritores y el mismo año fue destacada con el XI Premio Nacional de Narrativa, Narradores de la Banda Oriental por su obra *Círculos en el agua*. En 2018 fue seleccionada para participar de la antología de cuentos *25/40 Narradores de la Banda Oriental*, para el aniversario de la editorial. Algunos de sus relatos fueron publicados en las revistas *Casa de las Américas* y *Génesis: Revista de la Asociación de Escritores de Cerro Largo*.

Gerardo Garay Montaner. Docente de Filosofía e Historia de la Educación. Profesor adjunto en el Instituto de Educación, Udelar. Investiga sobre temas de microhistoria e historias de la vida cotidiana en relación con la educación. Autor de *La vida es un arma* (2013) y *La ilustración perdida*, este último premiado en 2020 como ensayo inédito de Ciencias de la Educación, Premio Nacional de Literatura, MEC.

Atilio Escuder. Maestro. Cuentista con diversas distinciones y publicaciones en antologías como *Así jugábamos en nuestra infancia* (2012), *Historias del que fue mi barrio* (2013), *No todo es cuento* (2015), *Como voces al sol* (2019). Allegado al Instituto de Educación de la FHCE como estudiante avanzado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, colaborador honorario (2004-2008) e integrante del Equipo de Investigación del área de Educación y Aprendizaje a cargo de la profesora Ana María Fernández Caraballo.

Concurso de fotografía

Nairí Aharonián Paraskevaídis. Fotógrafa, diseñadora gráfica y técnica en corrección de estilo. Al momento del concurso, trabajaba en la Unidad de Comunicación y Ediciones de la FHCE y en la Unidad de Comunicación de la Udelar. Se formó como fotógrafa fundamentalmente en Aquelarre, con Anabella Balduvino, Carlos Sanz y su equipo. En 2013 recibió una beca del FEFCA, MEC, categoría Artes

Visuales. Ha participado como jurado del concurso de fotografía del Mercosur y de La Foto de la Marcha de la Diversidad.

María de los Ángeles Viera Warren. Licenciada en Artes-Artes Plásticas y Visuales por el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes de la Udelar. Comenzó fotografía en 1990 en Foto Club Uruguayo y desde entonces ha seguido investigando en la fusión de los diversos universos artísticos. Ha realizado muestras individuales y participado en varias colectivas, sobre todo en temáticas de género e identidad. Integra el Colectivo Negros. Ejerce la docencia en diferentes instituciones desde 1994.

Diego Soria. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de la República, abocado a la producción audiovisual, principalmente al área de fotografía y cámara. Coordina el Departamento Técnico de la Escuela de Cine del Uruguay y se desempeña como docente asistente en cursos de cámara de 16 mm. Desde 2012 trabaja como camarógrafo en TV Ciudad y en 2014 comienza a trabajar como docente en la ECU.

Concurso de cuento

Acta del jurado

Reunidos el 18 de marzo de 2021, el jurado correspondiente, conformado por Teresa María Urbina, Gerardo Garay Montaner y Atilio Escuder, luego de leídos, evaluados y discutidos los nueve cuentos presentados, siguiendo como criterio el espíritu que mueve a las jornadas del Instituto de Educación y que se desprende de las bases de la convocatoria a este concurso, toman la siguiente resolución:

Primer premio

Compartido entre:

«Taller a distancia en el residencial: un nuevo salto al vacío» (seudónimo Chichí)
«San Cono» (seudónimo Joaquín Lenzina)

Dos menciones

«Del silencio y otras ausencias» (seudónimo Stella Maris)
«El Portal» (seudónimo Lucía Weiler)

Taller a distancia en el residencial: un nuevo salto al vacío

Primer premio compartido

GIANELA TURNES

¡Hay que empezar! Falta poco más de una hora para el primer taller de práctica docente de mi grupo con los residentes del hogar de ancianos, y estoy sintiendo algo raro.

Siento que no logro disponerme para el trabajo, que estoy pasada de revoluciones. El taller con viejos me moviliza mucho. Y la misma razón que me facilitó la idea a proponer en el taller es la que ahora me inquieta.

Yo sé que a los viejos les gusta recordar sus buenos tiempos, cuanto más viejitos son, más se conectan con su pasado, quedan como suspendidos en él, como si el presente fuera solo la excusa para poder recordar. Por eso pensé que, si el objetivo era darles voz, escucharlos, vincularlos con este presente, el camino era a través de sus intereses, de lo que los convoca, de su pasado, que es lo que más fuertemente sienten como propio. Pero a la vez, volver al pasado a esa edad puede tener mucho de doloroso, de afectos perdidos, de imposibilidades del presente, de dolores viejos. ¿Y si el taller, en lugar de ser un espacio de contacto con el mundo a través de la memoria, se vuelve una máquina de exaltar angustias? Estos miedos me complicaron para preparar la actividad con disfrute. Al menos en esa hora previa. Porque antes, cuando armé el plan, disfruté un montón eligiendo materiales, disponiéndolos para que atrajeran su atención, con colores alegres, armonioso a la vista, con temas variados.

Con mi grupo de práctica habíamos discutido hacía días, planeando en conjunto la intervención, y buscando los espacios que cada taller podía ofrecer dentro de esa idea integral. Al principio me preocupaba que los compañeros sintieran que mi propuesta era muy lavada, poco ambiciosa en contenidos desde un punto de vista tradicional del aprendizaje. Pero me preparé a defenderla en el grupo —gesto innecesario, porque este grupo sin eludir la crítica, siempre te da para adelante—. Los viejos no necesitan ser alfabetizados ni que se les transmitan contenidos para trabajar. Pero sí una actividad educativa que conecte su vida, sus sentires, sus emociones, con la tarea, y con la alegría de crear algo nuevo. Diego, con su dulzura de siempre, nos había hablado de los residentes: «Ana habla un montón, Pochita es un personaje, Pedro es otro, y están Maruja, Esther, Raúl...». Días antes de comenzar nos colamos en su taller de canto vía Zoom para presentarnos al grupo, conocerlos y que nos conocieran. La simpatía y la buena onda de los residentes me sorprendió. Todos quedamos impresionados. En ese lugar se respira otro aire. La «televisita» tuvo efectos, además de las presentaciones y la ruptura del hielo. Pudimos anticipar que iban a participar y a entusiasmarse con nuestros talleres. Pocos días antes del taller, Bego nos ayudó a tomar conciencia de lo poco que faltaba para empezar y allí pude completar el plan. Quedé conforme

y entusiasmada, hasta que, faltando pocas horas para el encuentro, me di cuenta de mi congelamiento, como cuando tu imagen se queda fija en el Zoom por falta de ancho de banda.

«Bueno, habrá que calmarse.»

Nuevamente el grupo vino a tirar un cable a tierra. Diego había propuesto conectarnos media hora antes del comienzo para asegurar que todo funcionara bien, y Santi, anfitrión, abrió la sala virtual temprano. Ese ratito, previsto para que todos fueran entrando de a poco, me ayudó a ubicarme en la distancia, a confiar y a disfrutar. Al entrar vi que todo estaba dispuesto y los residentes preparados, ubicados como en una clase y mirando a la televisión expectantes. No había otra que saltar al vacío y ponerse a trabajar. Yo confiaba en la propuesta, confiaba en mis ganas, en mi reconocimiento previo de los participantes, pero la incertidumbre sobre la pertinencia de los contenidos asustaba.

Comenzamos. Ay, pero la inquietud se agudizó al ir planteando la propuesta, por las dificultades para escuchar a los participantes. ¡Por suerte hablan pila! ¡Lástima que no escucho nada lo que dicen! Gladys iba de una silla a la otra con el celular para que los escucháramos, ellos resuenan con las imágenes, se acuerdan, nos cuentan, están ahí, viajando en el tiempo con las fotos y las preguntas. ¡Es un golazo! Gladys a todo le pone una energía enorme y asegura que el encuentro suceda. Me pierdo sus voces. Y pienso en cómo podría construir un diálogo si solo hablo y no escucho. Le pido ayuda a Gladys. Ella siempre dispuesta, parece un hada capaz de resolverlo todo. Y me doy cuenta que la preocupación es mía, que los viejitos están haciendo el viaje. Pedro nos cuenta de su trabajo en la barra-ca cuando las inundaciones de 1957. Maruja nos relata la vuelta de los jugadores de la selección del Maracanazo que vivían en el Cerro y del recibimiento que los vecinos les dieron. Esther, su sueño de disfrazarse de española de toda su niñez. Y tantas otras historias que habrán contado y me perdí por el problema de audio. Espero recuperarlas cuando veamos el audiovisual del encuentro. Pequeñas ventajitas del estado de emergencia: todo queda registrado. Y al final, siento que logro apropiarme del espacio y me animo a proponerles que nos regalen, además de ese rato genial, un esfuerquito más, como si fueran deberes o tarea domiciliaria, que sigan enganchados con esos recuerdos que nos contaron y se junten con otros y los graben en un audio de WhatsApp. Entonces Diego, que los conoce bien, intervino para contar que a algunos residentes les gusta escribir.

«Maruja escribe poesía, y Esther también escribe.»

¡Y yo subestimando sus posibilidades!: audios y textos de deberes serán.

Quedó así la invitación para el viernes próximo. Y una despedida preciosa con entusiasmo y alegría.

Al salir de la sala me quedo con esa sensación de que no hay confinamiento ni edad avanzada que impida hacer algo cuando hay ganas. Con nuestros talleres irrumpimos un poco en el ámbito del residencial y plantamos una banderita. Habrá que seguir saltando al vacío. Con este grupo como red yo sigo saltando.

Manuel Artín llegó a la portera cargando un desconchado portafolio de cuero que recubría los dibujos de sus estudiantes. Desde la Universidad le habían encargado la tarea de distribuirlos en el barrio, casa por casa, y relevar algún testimonio de los vecinos. Tarea compleja para él, teniendo en cuenta la timidez que lo envuelve al adentrarse en una atmósfera poco conocida.

—Mi madre no está, fue a lo de la Beba —dijo un niño colgando de las ramas de una morera que brotaba en diagonal al rancho.

—Ah. ¡Hola! ¿Y tu papá? —preguntó Manuel mientras observaba, a través de una ventanita de hierro, el rostro curioso de una adolescente que acunaba un bebé en sus brazos.

—Vos sos el de la pintura de los caballos, ¿no? Mi padre tá para ahí, desensillando. Pasá, pasá —dijo la joven casi gritando desde la ventana—. Ya te lo llamo.

Mientras esperaba recostado sobre una tapa de hormigón, comenzaron a arrimarse algunos niños movidos por la curiosidad que generan actores inusuales por aquellas latitudes. En el intento de quebrar con su propia incomodidad, abrió el maletín y comenzó a sacar algunos dibujos para exhibirle al público infantil que se aglomeraba lentamente frente a él. Al ver la buena sorpresa que generaba, sintió un alivio en sus hombros y notó que sus manos dejaban de sudorarlo.

—Mirá, el potranco de mi tía Coly. Tá igualito —comentó la adolescente del bebe en brazos.

—¿Viste? Bueno, a ver si hay más que reconozcan, mira este acá por ejemplo... lo pintaron con las mismas crinas del caballo... —respondió animado Manuel.

Los niños comenzaban a romper las distancias. Montados sobre un tanque de yeso, se pasaban las hojas de garbanzo de mano en mano y pavoneaban las imágenes de los animales, como imitando un remate.

Sin que Manuel se percatara, el niño de la morera descendió fugazmente en una especie de bailecito, picando en el techo de zinc del galpón y aterrizando al lado del deshojado maletín. Se disponía a hurgar en su interior con la cara y las manos entintadas de un azul purpúreo, cuando su padre Ramón, que aparecía desde el otro costado del rancho, lo cortó en seco:

—Dejá eso, ¡no seas atrevido!

El niño, con gestos de pillaje en el cuerpo, recorrió como resorte el camino inverso que había hecho; en hábiles segundos observaba desafiante y risueño desde la copa enarbolada.

—¿Me andaba buscando, hombre? —preguntó Ramón, dejando caer la pechera que pendulaba en su antebrazo.

—Ramón, ¿cómo le va? ¿Le puedo robar un rato? —articuló Manuel con voz titubeante, mientras percibía cómo sus manos volvían lentamente a destilar aguas incómodas.

—Mientras sea un rato y no lo poco que tengo —bromeó sin reírse Ramón, y le arrimó una silla a la que le faltaba una pata.

De forma desordenada y tambaleante, Manuel le narró acerca del trabajo de la Universidad: que habían estado pintando los caballos del barrio, que iban a hacer un muestrario en la galería de la facultad, que precisaban algunas anécdotas de los dueños de los equinos, que...

Cuando terminó de hablar rapidísimo, flotó un silencio. Manuel sintió la necesidad de hacer algún comentario, cualquiera, más por la sensación de vacío que le sucede a un desagote verborrágico que por la reacción de su entrevistado, que había quedado ensimismado mirando el suelo blando bajo sus pies. Para su fortuna, una figura se asomó desde lo profundo de la tela rosiblanca que oficiaba de puerta, interrumpiendo el aire quieto que se había generado luego de su disertación.

Clara, una niña de movimientos calculados, apareció con un termo de plástico y un matecito gris, se lo estiró a su padre y sin mirarlos se devolvió como imantada al interior de la casa. Tenía una aspereza en el rostro que hacía difícil adivinar su edad.

Mire, el San Cono es lo más que yo tengo. Lo crío de potranquito. Me ha traído doblado como un codo, lloviendo y hasta dormido y todo. De cualquier lado él sabe el camino al rancho. Yo he sufrido mucho eh, muchísimo cuando vine a la ciudad, y hasta ahora, hasta ahora.

En un gesto de torsión de cuello y empinando las cejas, inclinó el matecito que se perdía entre el hueco de sus manos reventadas:

—¿Dulce toma el señor?

Manuel aceptó y vio de refilón, mientras absorbía la segunda cebada, cómo entre los pliegues de la tela-puerta se rejuntaban varias miradas silenciosas y atentas al relato de su padre.

—¿Y por qué San Cono? —se animó Manuel, al ver que su interlocutor volvía a dirigir su mirada hacia el suelo o al espacio lejano de los pensamientos íntimos.

—Mire, yo no sé leer, pero le voy a mostrar... Claribeeel —vociferó contorneando sus espaldas en dirección a la casa. La niña de expresión áspera en el rostro atravesó la red de ojos que se confundían entre los pliegos de la tela-puerta y se presentó con diligencia colegial frente a ellos. Ramón, sacó desde las fundas una billetera hinchada de humedad, de la cual extrajo dificultosamente un calendario diminuto que tenía, al anverso, una impresión de San Cono; el Santo «de la suerte» de origen italiano.

—Lee esto al señor, hija, hacé el favor —dijo entre orgulloso y expectante.

La niña se irguió como si fuese a recibir el pabellón nacional frente a su generación escolar y se sumergió en una lectura rápida y accidentada: «Escucha

misplegarias atiende mis demandas te suplicodecorazon y congranfé me ayudes, a solucionar todo lo que me a flige. Haz que todo lo que me a flige se acabe ypueda gozar de paz y esta bilidad económica...».

La respiración húmeda de Ramón hizo que Clara interrumpiera su concentrado discurso. Ella elevó su rostro empedrado y miró directo a los ojos enjabonados de su padre. Impávida, esperó. Se hizo presente un mutismo que torció el aire y electrificó la piel quieta de Manuel, que asistía a la escena desde su estática lejanía.

El mundo pareció empausarse y avisar que solo retomaría su marcha con las palabras de aquel hombre vestido en lágrimas: —Venga hija, abracemé...

Del silencio y otras ausencias

Mención

SILVIA LORENZO

Nunca entendí realmente por qué el recuerdo de aquel viejo profesor me acompaña, aún, al día de hoy. El señor Mastrángelo —así lo llamábamos por aquellos tiempos— era un tanto huraño, parco en su expresión. Solía fumar en pipa mientras daba sus clases de matemáticas y no siempre contestaba de buen humor. Sus respuestas sonaban siempre desafiantes y auguraban una inevitable reflexión para desentrañar su verdadero contenido. Era difícil entenderlo; sin embargo, una sonrisa —que parecía burlona— acompañaba irremediamente sus respuestas y parecía estar esperando de nosotros no se qué brillantes deducciones.

Eran tiempos difíciles aquellos; recuerdo que no eran muchas las instancias en que se nos solicitaran nuestras opiniones. Las clases solían transcurrir en un clima de permanente disciplina. Sin embargo, a pesar de la dureza de Mastrángelo, anhelábamos sus clases repletas de acertijos, de divertidas miradas cómplices en las que nos sentíamos convocados a pensar y a participar. Siempre que atravesaba la puerta de nuestro salón de clases sabíamos que algo nuevo iba a suceder. Por alguna extraña razón, guardábamos hacia él un confuso sentimiento entre el amor y el odio. Nos hacía pensar mucho; esa era nuestra queja. Pero no estábamos dispuestos a que nos ganara siempre la pulseada.

Así fue que, con el tiempo, comenzamos a buscar cada vez mayor información, a elaborar respuestas cada vez más contundentes a sus desafiantes preguntas. Y poco a poco aprendimos a encontrar cierto placer en estar a la altura de las circunstancias. Notamos ese hecho en el rostro complaciente de nuestro profesor. Si hasta podíamos intuir, en sus redondos ojos y en su eterna sonrisa, un cierto dejo de ternura y satisfacción que lo hacía parecer un poco más entrañable a nuestra poco afectuosa perspectiva.

Las clases de matemáticas no eran nuestras preferidas; queríamos hablar de otros temas que nos preocupaban. Sin embargo, Mastrángelo se las ingeniaba para provocarnos mil ideas. Recuerdo muy bien que un día, mientras intentábamos desentrañar la magia de los números naturales, Mastrángelo me interpeló:

—¿Está usted de acuerdo, Arévalo, en lo que acaba de decir su compañero?

La pregunta me cayó como un relámpago. No sé en qué estaba pensando en ese momento, pero era obvio que Mastrángelo había notado mi distracción. Lo cierto es que, en vez de reprendernos, como comúnmente solía hacerlo el resto de los profesores, Mastrángelo apelaba a la reflexión, a que tuviéramos conciencia de nuestros actos y a que mantuviéramos una actitud alerta ante el conocimiento. Otras veces, solía conversar sobre temas de la vida. Adorábamos esos momentos en los que el profesor se percataba de nuestra existencia, de nuestra individualidad; parecía estar siempre atento a nuestras opiniones. Era entonces cuando se armaban encendidas polémicas, muchas veces subidas de tono; al punto que, más de una vez, tuvo que entrar a clase la adscrita para comprobar qué era lo que estaba sucediendo.

Para nuestra extrañeza, Mastrángelo no se mostraba molesto con nosotros por esos episodios; más bien todo lo contrario. Eso hizo que poco a poco ganara nuestro afecto.

Un día, el tema de la conversación se volvió íntimo. Mastrángelo nos confesó que su hijo mayor había caído preso y que probablemente en muy poco tiempo también él tendría que abandonarnos.

No entendíamos muy bien qué era lo que estaba sucediendo. Bueno, en realidad por esos tiempos no eran muchas las cosas que contaban con nuestro conocimiento, mucho menos con nuestra comprensión. Le pedimos al profesor que no nos abandonara —nuestra ingenua percepción no alcanzaba a comprender que no se trataba de un hecho voluntario—. Entonces, recuerdo que nos habló como jamás le habíamos escuchado. Nos dijo que confiaba mucho en nosotros, que no nos dejáramos decaer, pasara lo que pasara, que el futuro estaba en nuestras manos y que él siempre iba a estar muy orgulloso de ello.

Al poco tiempo, se cumplió el presagio del maestro. Nadie nos avisó nada, nadie nos dio ninguna explicación sobre lo sucedido. Cuando preguntábamos por el profesor Mastrángelo se nos contestaba con evasivas. Lo cierto es que lo perdimos de vista. Nunca más supimos de su paradero. Nunca se nos explicó por qué el profesor Mastrángelo «brevemente será sustituido por un suplente; no tenemos más información que darles».

Aquel fue un momento al que recuerdo con una extraña sensación de vacío. Creí que nunca iba a llegar a decir esto de nuestro profesor. Era evidente que, casi sin darnos cuenta, había ganado nuestros corazones y nuestro respeto, como evidente fue que de allí en más no contaríamos con alguien que nos hiciera pensar y cuestionarnos, mucho menos alguien a quien le interesara nuestras opiniones.

El tiempo me hizo comprender muchas cosas... Hoy busco incansablemente la verdad y las razones que hay detrás de cada hecho en apariencia fortuito.

Mastrángelo nos enseñó que nunca debíamos rendirnos, que nunca debíamos permitir que nos arrebataran nuestras opiniones —aunque tuviéramos que guardarlas, por mucho tiempo, junto al silencio—, que debíamos pensar siempre, a pesar de las circunstancias, que las acciones de los hombres nos enseñan tanto o más que las matemáticas.

El portal

Mención

CLAUDIA PANISELLO

La nueva normalidad convirtió a las realidades cotidianas en eventos extraños, como si el Covid hubiera ingresado en las almas de los pobladores de Daorién como un extranjero en tierras arcanas, más allá de haber contraído o no la enfermedad.

Se había producido un cambio, una alteración, una transmutación y ya nadie era el mismo. En marzo, la pandemia había permitido dos semanas de clases y después había sido anunciada su interrupción, que se prolongó dos semanas, un mes y por un período indefinido...

El regreso paulatino fue a partir de fines de junio, y por pocas horas y breves lapsos de tiempo y en subgrupos y en tandas de alumnos.

Ese día de agosto, tenía clase a tercera hora y la gigantesca entrada principal estaba cerrada. Del edificio histórico la puerta es de hierro macizo en su parte inferior, y labrada en su zona media hasta arriba, por lo tanto, se puede ver hacia dentro. No se veía a nadie y lucía tan cerrada como una tumba egipcia o como una enigmática pirámide arcaica.

Curiosas las columnas y los capiteles adornados con hojas me observaron empujando y girando el pestillo una y varias veces, hasta que comprendí que estaba con llave. Aunque en ocasiones, parecía cerrada, y esforzándose se abría, este no había sido el caso.

Llegaron varios alumnos y algún profesor, y todos obstinadamente repetían el procedimiento, agolpándose en el semi cubierto pórtico. Había que esperar... Los minutos eran lentos en el dormido celular y la lluvia se volvió ventosa tormenta. Ya mi ropa estaba llorando, cuando vimos la labrada imagen de un hombre que se acercaba y suspiramos, pero antes de llegar, se fue, dando la vuelta sin explicaciones ni señales.

Esperamos un rato más y vino la directora, que al parecer era la única que tenía la alegre llave que permitió la entrada; y precipitados como hormigas entraron los educandos subiendo el primer tramo de escaleras de forma conjunta,

dispersándose luego por los diferentes laberintos hacia las aulas y después entramos los dolientes docentes de mojadadas prendas. El desinfectado edificio tenía el aroma de un desolado hospital y sus grises mudos pacientes con obligatorias mascarillas se movían como autómatas abrigados con camperas y bufandas. Del ajedrezado patio los jardines interiores estaban impregnados de verdes lúgubres lánguidas lágrimas.

Un colega dijo mientras se desinfectaba las manos, que ya no había que fingir una sonrisa cuando se entraba a clase. Sentí un poco de piedad por él, y pensé que quizá el énfasis en una sonrisa podría suavizar un mensaje porque a pesar de todo, había que seguir sonriendo, aunque sea bajo el tapaboca, como persiste el Sol detrás de las nubes.

Habían crecido los techos y los ciegos salones estaban aún más fríos que de ordinario, pues no se podía calefaccionar debido a que las ventanas debían permanecer abiertas para la buena circulación del aire.

Ya no se veían sonrisas, ni risas, ni bostezos, ni si comían o no chicles, ni si bostezaban, o se sorprendían, ya que el tapaboca, cubreboca, barbijo, mascarilla, máscara o bozal (como se quiera llamar) ocultaba literalmente la parte de más expresividad del rostro: la boca y las mejillas.

Los barbijos en general están mal puestos, pues no deben proteger solo la boca, sino incluso la respiración, y por tanto deben tapar desde el caballete de la nariz hasta la pera inclusive. Al predominar los caseros, apenas ocultan la boca, y en ese caso, se puede ver un poco de las mejillas, y se puede intuir la tan ansiada sonrisa del otro, del receptor, del que asiste a la clase, del que está allí distante y solitario entre un metro y medio para cada lado...

Como esquiadores perdidos entre la nieve, los escasos estudiantes participaban menos que siempre, y se escuchaba más la lluvia gris que sus intervenciones. Como un portal con llave que no se puede abrir, ni ver, ni traspasar, de ninguna manera, cerrada y clausurada queda la opinión tras el bozal.

Después de dar la clase al disminuido grupo, llevé la planilla y el alcohol de regreso a la sala y saludé de forma distraída a los enmascarados educadores, que respondieron en minúsculo murmullo, de cualquier manera, no se sabía quién hablaba y quién no. Me dispuse a salir, ya que debía seguir en otro liceo y vi desde antes de bajar la última escalera que llevaba a la puerta, que esta estaba cerrada. Enseguida vino otro docente y comentando lo que había pasado anteriormente, se dirigió a la Dirección.

—Habrá que esperar, no había nadie —dijo desde la distancia, en un tono más alto que lo conveniente, quizá porque pensaba que la máscara les quitaba sonoridad a sus palabras. Es mucha la gente que grita para hacerse entender, porque siente que no va a ser escuchado, con esa barrera, con ese ominoso intermediario entre la voz y el otro.

Esperamos incontables infinitos instantes, hasta que vino un adolescente y bajó las escaleras y giró el pestillo y abrió la puerta y salió hacia fuera... El portal... esta vez... estaba sin llave.

Concurso de fotografía

Acta del jurado

El 7 de abril de 2021, el jurado, conformado por Nairí Aharonián Paraskevaídis, María de los Ángeles Viera Warren y Diego Soria, acordó declarar desierto el primer premio y otorgar una mención. Hay una contradicción que surge del resultado de este concurso que amerita una reflexión: en la llamada *era de la imagen*, en la que abunda en redes el uso de imágenes y en la que parece haberse «democratizado» el ejercicio de la fotografía —incluso poniendo en el tapete nuevamente la discusión sobre la fotografía como categoría artística—, llama la atención la escasa respuesta participativa a la convocatoria. Esto evidencia en cierta medida que no tiene el mismo valor colectivizar en redes fotografías que el valor que parece adquirir la mirada crítica de un jurado. Cabe preguntarnos entonces por qué quienes sí usan imágenes para comunicarse con otras personas en su cotidianidad, incluso con fines pedagógicos, sienten que sus imágenes no son de alguna manera «suficientes» para ser juzgadas como mirada sensible sobre un tema específico que les es por demás conocido y sobre el que reflexionan y se cuestionan cotidianamente. Esto, por otro lado, sí reafirma que sintetizar un concepto abstracto en una fotografía —que no es, en parte, más que un recorte de la realidad— no es tarea fácil ni resulta instintivo sin conocimientos y prácticas específicas.

Así, se declara:

Primer premio: se declara desierto

Mención: Flavia Leticia Dittamo Hernández (seudónimo Alki), ver fotografía en página siguiente

