



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



# ENTRE EL CARÁCTER POLÍTICO, ÉTICO Y LAICO DE LA EDUCACIÓN

¿Por qué pedagogizar algunas temáticas, hechos y  
acontecimientos de la vida social?

AUTORA: MARÍA LUCÍA MAROTTA

TUTORA: GABRIELA FERREIRA

IINN- Institutos Normales de Montevideo

Julio, 2020

# ÍNDICE

- Resumen.....	<b>p. 3</b>
- Fundamentación.....	<b>p. 6</b>
- Marco Teórico.....	<b>p. 16</b>
- Introducción.....	<b>p. 16</b>
- Capítulo 1 La educación como acción liberadora.....	<b>p. 17</b>
- Educar en tiempos neoliberales, un contexto que aplasta y empequeñece la vida escolar.....	<b>p. 19</b>
- La historia reciente para conformar identidad y el ejercicio de la ciudadanía .....	<b>p. 24</b>
- Capítulo 2. Replantear el lugar de la educación como acto político en la actualidad.....	<b>p. 26</b>
- Responsabilidad ética: condición necesaria para una educación liberadora .....	<b>p. 30</b>
- Revalorizar el principio de Laicidad.....	<b>p. 32</b>
- A modo de síntesis: Una vuelta de tuerca a la educación como práctica liberadora y la revalorización del principio de Laicidad en su doble dimensión ético-política .....	<b>p. 34</b>

- Análisis pedagógico de la práctica docente .....p. **38**
- Análisis reflexivo.....p. **39**
- Reflexiones finales.....p. **52**
- Referencias Bibliográficas.....p. **55**

## Resumen

El texto que sigue es el ensayo pedagógico de egreso de la carrera correspondiente a Maestra de Educación Primaria en Uruguay.

Se utiliza la narrativa como soporte, en torno a inquietudes pedagógicas que afloraron durante la labor cotidiana en un contexto de educación no formal con niños y niñas de 6 a 12 años. A pesar de esta categorización para el lugar donde se suceden las experiencias, las reflexiones presentadas exceden los límites que diferencian a los espacios institucionales de educación formal o no formal.

En el texto, se abordan discusiones e interrogantes, sentimientos y opiniones surgidas en un colectivo docente a partir de la tensión - o con ella como excusa - entre moral como un deber implícito en los sistemas que operan en torno a la educación y ética docente como lo que puede una docente amparada en principios y políticas educativas conjugado con su sentir y pensar en torno a la profesión.

El acontecimiento que da puntapié es la decisión de un colectivo docente de abordar la última dictadura cívico militar en nuestro país como propuesta educativa, de cara al 20 de mayo, fecha en la que se conmemora la marcha del silencio convocada por Madres y Familiares de Uruguayos detenidos y desaparecidos.

Desde esta narrativa se busca reafirmar la defensa de la escuela o los ámbitos educativos como instituciones mediadoras de procesos sociales. Donde se construye sentido, identidad y ciudadanía. Busca reflejar que, a lo largo de las experiencias vividas en diferentes momentos, las maestras nos cuestionamos de dónde surge la necesidad de abordar el pasado reciente. Si es una necesidad exclusiva nuestra o si va

más allá de ella. Las reflexiones encontradas esclarecieron que lejos de ser una práctica de sometimiento a un discurso. Sus propósitos eran emancipatorios.

**Palabras claves: Educación - Política - Ética - Laicidad- Neutralidad**

## Summary

The text that follows is the pedagogical essay for graduating from the career corresponding to Teacher of Primary Education in Uruguay.

Narrative is used as support, around pedagogical concerns that emerged during daily work in a context of non-formal education with children from 6 to 12 years old. Despite this categorization for the place where the experiences take place, the reflections presented exceed the limits that differentiate the institutional spaces of formal or non-formal education.

In the text, discussions and questions, feelings and opinions arising in a teaching group from the tension -or with it as an excuse - are addressed between morality as an implicit duty in the systems that operate around education and teaching ethics as what a teacher can do based on educational principles and policies combined with her feelings and thoughts about the profession.

The event that kicks off is the decision of a teaching group to address the last civic-military dictatorship in our country as an educational proposal, facing May 20, the date on which the march of silence called by Mothers and Relatives of Uruguayans is commemorated arrested and missing.

From this narrative we seek to reaffirm the defense of the school or the educational spheres as mediating institutions of social processes. Where meaning, identity and citizenship are built.

It seeks to reflect that throughout the experiences lived at different times, we teachers question where the need to address the recent past comes from. If it is an exclusive need of ours or if it goes beyond it. The found reflections were clarifying that far from being a practice of submission to a speech. His purposes were emancipatory.

**Key words: education - politics - ethics - secularism - neutrality**

# Fundamentación

*“Considerar el mundo como cosa a ser descifrada es, sin duda, un don”*

(“Proust y los signos”, Gilles Deleuze)

A raíz de algunas experiencias vividas en mi trabajo surge la necesidad de escribir sobre diversas cuestiones que me inquietan a nivel pedagógico como persona activa dentro de las instituciones que llevan a cabo la compleja tarea de la educación con las generaciones más jóvenes.

El contexto en el cual trabajo es un lugar donde se desarrolla una propuesta de educación no formal, acorde a la norma establecida en los artículos 92 al 95 de la Ley General de Educación N° 18.437. “Será entonces Institución de Educación No Formal toda Institución privada sin fines de lucro (asociación civil, cooperativa u otras afines) o en dependencia de un organismo público que además, entre sus finalidades se establezca en forma explícita su intencionalidad educativa, la estructura organizativa para el logro de sus objetivos y el desarrollo de actividades, a través de diferentes medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal.” (Ley General de Educación N° 18.437- art.37). Allí trabajamos a diario seis maestras y una psicóloga. Acompañamos y fortalecemos los procesos cognitivos, psicológicos y emocionales de niños y niñas de 6 a 12 años.

La experiencia a relatar comienza con la decisión del equipo docente de abordar como propuesta educativa la última dictadura en nuestro país de cara al 20 de mayo. En esta fecha se conmemora la marcha del silencio convocada por Madres y Familiares de

Uruguayos detenidos y desaparecidos. En una coordinación docente generamos el contacto con Elena Zaffaroni y le proponemos que nos visite para conversar con niños y niñas de 10, 11 y 12 años. Previo a la charla, generamos una instancia donde ponemos el tema dictadura en cuestión para conversar e intercambiar ideas, opiniones y contarles a quién recibiremos.

El encuentro con Elena fue cálido, respetuoso, emocionante y muy curioso.

Además de niños y niñas estábamos presentes dos maestras y el equipo directivo de la institución que decide ser parte de la instancia.

Previo al abordaje, de una temática tan particular y aún vigente por diversas generaciones que forman la comunidad de nuestro país, surgen diversas discusiones y cuestionamientos en el equipo de trabajo. ¿Es necesario abordar este tema? ¿Es una necesidad exclusiva nuestra? ¿Debemos consultar al equipo directivo? ¿Debemos avisar a las familias que abordaremos este tema y la visita que recibiremos? ¿Qué nos interesa promover con niños y niñas a raíz de esto?

Además del intercambio de opiniones, sentimientos, etc que suscitó entre nosotras, decidimos informar al equipo director de la institución acerca de las actividades a llevar a cabo y enviar una nota a las familias con el fin de informar también sobre lo que va a estar aconteciendo. La idea no era solicitar un permiso de las familias pero sí, se apelaba a la libertad y autonomía de generar algún otro tipo de comunicación si se consideraba pertinente. Tuvo buena recepción por parte de las familias, a excepción de una que se comunicó solicitando que su hijo no participe de esas instancias. La solicitud de la familia fue respetada y tenida en cuenta a la hora de llevar a cabo las actividades y también en las discusiones suscitadas en el colectivo docente.

Además, previo al encuentro con Zaffaroni llega una citación para el equipo



directivo por parte de las autoridades máximas de la institución en la que se dan por enterados del comunicado enviado a las familias y plantean urgencia para la cita – vale aclarar que la institución educativa es un servicio de un sindicato de trabajadores y trabajadoras-. Antes de dicha reunión se preparan una serie de argumentos y justificaciones sobre la actividad. Se recurre a contenidos de Historia dispuestos en el programa del CEIP (2008) y a indagar nuevamente en las discusiones e interrogantes surgidas en el colectivo docente, las cuales reflejaban y disparaban cuestiones profundas propias de la educación, la enseñanza y el ejercicio de la docencia. La moral docente como un deber implícito en los sistemas que operan en torno a la educación, la ética docente como lo que puede un docente amparado en principios y políticas educativas, así como en su sentir y pensar en torno a la profesión. La cita era motivada por la necesidad de saber exactamente qué era lo que se iba a generar con Elena y la organización de “Madres y Familiares de uruguayos detenidos y desaparecidos”.

Está última situación mencionada nos abre variadas problemáticas: políticas, filosóficas y éticas. Las mismas nos instalan nuevas interrogantes. El concepto de laicidad que tenemos tan interiorizado hasta de forma canónica quienes hacemos al sistema de educación en nuestro país, necesariamente tuvo que ser puesto en juego. Desglosarlo, deconstruirlo, entenderlo y apropiarse realmente de él al entender que estaba siendo puesto en práctica en una faceta explícita si se quiere o mejor dicho en una situación que queda como principio educativo, en primera línea. Si entendemos que la laicidad proclama la dignidad de la persona humana respeta la individualidad concreta y deja los valores filosóficos, políticos, religiosos y del arte a la libre elección personal y además como actitud queda íntimamente enraizada con el respeto. Entonces nosotras como docentes estábamos ejerciendo una praxis (pensamiento y acción) enmarcada en los

parámetros de la laicidad aunque se hayan presentado variables que pusieran en jaque lo que conlleva el ejercicio de este principio. Los cuestionamientos surgidos nos posicionaron en la duda de si era necesario enseñar y aprender estos contenidos y cuál es la función que nos interesa que la educación cumpla frente a los discursos y relatos de determinados hechos sociales.

A su vez frente a ello, cuál es la forma por la que optamos para intervenir como docentes. Tomando profunda conciencia que la enseñanza de la historia reciente requiere asumir controversias políticas, éticas y filosóficas. Si es posible como docentes movernos en una atemporalidad al habilitar ciertos relatos históricos a generaciones que no vivieron en esa época pero que conviven con otras que sí.

Y como cuestionamiento final profundo y que me interesa destacar en este trabajo es el de pedagogizar como cuestión filosófica y obviamente pedagógica: ¿Tienen las instituciones educativas que pedagogizar todo lo que sucede en la vida social? También cabe preguntarse, desde qué perspectiva, cómo y porqué decidimos pedagogizar algunos acontecimientos de la vida social y otros no; dilucidar, desde donde nos paramos cuando tomamos esas decisiones como docentes.

Estas experiencias están basadas en la participación colectiva y tienen un sentido expresamente político que es discutido, reflexionado y cuestionado por parte del colectivo docente previo a ser abordado con niños y niñas. Se asume, que propiciar esta instancia de discusión y reflexión a nivel grupal, fortalece el desarrollo de niños y niñas como seres sociales, ciudadanos activos, reflexivos y sensibles.

Se selecciona el tema para abordar por fuera de contenidos o programas oficiales aunque se presenta la necesidad de legitimar la enseñanza y formación crítica recurriendo al programa del CEIP. Se toman las decisiones en torno a cómo continuar trabajando en base a necesidades e intereses que manifiesta el grupo. Las docentes son

orientadoras y parte de la reflexión en común. Permanecen vigilantes asignándole a cada integrante del grupo el espacio para pronunciar su palabra y expresarse. Se busca llegar a un nivel crítico de conocimiento por un proceso de comprensión, reflexión y crítica. Se habilita la construcción de diversos relatos y discursos de sujetos enmarcados en diversas temporalidades que se cruzan e interactúan.

En el transcurso por mis prácticas educativas los momentos de encuentro para reflexionar políticamente entre docentes donde se abordaron contenidos como el mencionado “controversiales”, fueron nulos. En el funcionamiento escolar que percibí a lo largo de mis prácticas, no identifiqué espacios ni tiempos estipulados que se destinen a las reflexiones mencionadas por diversidad de razones entre las que se encuentran por ejemplo que el presupuesto destinado a educación que cubre los salarios no abarca horas para ello; las salas docentes que se llevan a cabo en ciertas escuelas se destinan a otras temáticas o queda ligado en muchos casos a lo que la dirección decide que se lleve a cabo; tareas administrativas engorrosas que consumen mucho tiempo de tarea indirecta así como contenidos que se abordan con la finalidad de llegar a estándares preestablecidos en pruebas internacionales, etc. Por otra parte también pude notar que eran pocas las maestras que en sus clases optaron por abordar contenidos de este tipo asumiendo todo lo que conllevan.

Este ensayo pretende en primer lugar estar posicionado desde un paradigma cualitativo buscando la interpretación y reflexión de diversas experiencias a través de la confrontación de teoría y práctica en la comunidad educativa. La metodología para investigar será desde la praxis, buscando claves de carácter cualitativo en la acción para analizar desde un pensamiento crítico.

El enfoque pedagógico desde el cual se trabajará será el de la teoría social crítica.

Uno de los autores referentes será Paulo Freire para definir educación y la relación educador- educando. (1970) Otro de los autores seleccionados es Henry A. Giroux el cual propone en su teoría a la cultura como fuerza pedagógica y condición educativa fundamental para el aprendizaje. Pone de relieve la importancia de la educación tanto formal e informal como fuerza para estimular la participación crítica y activa en la vida cívica. A su vez asume el carácter político de la cultura entendiendo que esto conlleva un compromiso sano y constante con las formas de practicar pedagogía y las instituciones sociales que legitiman estas formas. Pone de manifiesto, una de las tareas pedagógicas de la docencia -quizás de las más difíciles-: vincular lo político a lo cultural y a su vez lo político cultural a lo pedagógico y viceversa. (2001)

De aquí que en este ensayo se enfatiza en la posibilidad que en los procesos de formación que se habilitan en los ámbitos expresamente educativos, se den reacciones subjetivas y colectivas que generen conciencia crítica y la construcción de significados colectivos. Para esto la cultura ofrece identificaciones y posturas subjetivas a través del conocimiento, valores, ideologías y prácticas sociales. Los individuos captan, se resisten o se acomodan a formas de ciudadanía cultural. La educación es una herramienta clave y necesaria para que estos procesos puedan llevarse a cabo. En este sentido, la participación, la comunicación, la potenciación de los grupos sociales y la pluralidad tienen un peso clave.

Se acentúa en esta corriente pedagógica el lenguaje de lo político al tener en cuenta que el conocimiento y las relaciones sociales que se dan en las instituciones educativas están marcados por entramados de poder desde distintos niveles. La teoría educativa que se aborde y la corriente desde la cual se ejerce la docencia serán formas de afirmación política que comparten una relación con un orden social. Así los profesionales de la educación son productos y productores de la historia y están en

constante diálogo con la interacción dialéctica que se da entre conocimiento, poder e ideología propia de cualquier sociedad.

La ética es fundamental para comprender cómo las relaciones sociales y los espacios desarrollan diferentes reacciones y respuestas. Por eso nos serviremos del concepto de ética trabajado por Philippe Meirieu entendiendo que la interrogación ética en la práctica educativa es fundamental para la misma. (2001)

Trataré de realizar este ejercicio a lo largo del trabajo con la intención que sirva a la reflexión. Interrogar éticamente sobre la finalidad de ciertas experiencias esbozadas. Asumiendo que en el corazón mismo de la ética se encuentran las posibilidades de emerger de un sujeto, en su alteridad. Aquí tomaremos los aportes de Cullen en torno a la ética. Estos conceptos nos llevan a la reflexión que para abordar la ética debe suceder la constitución de una libertad. (2004)

Esas nociones las intentaremos poner en diálogo con el concepto de laicidad desarrollado por Reina Reyes (1984). Lo vincularemos a la libertad de pensamiento, en la enseñanza: a la libertad de cátedra y con el principio democrático de libertad e igualdad. Se trata de tomar posición, acción y pensamiento para que se realicen en el plano económico, técnico, social, intelectual y moral las condiciones generadoras de libertad. Recibir una educación plural y variada, con perspectivas diversas y con los acontecimientos que hacen a la identidad local como es la historia reciente, es una elección ética que requiere la comprensión de lo que hay en juego a la hora de apelar a ella.

Educar para emancipar es uno de los pilares de la pedagogía crítica. Hacer posible el surgimiento de otro, un otro libre, con fines propios, independientes y, también, ser autónomo para tomar elecciones y valores. Según Meirieu (2001) :

Educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad...ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. (2001, p.30)

Este posicionamiento provoca repensar la educación para que verdaderamente sea un instrumento democrático, emancipador. La doble dimensión ético-política de la educación será un eje central de trabajo que articulará la revalorización del principio de Laicidad que rige nuestras prácticas educativas y el quehacer docente. La educación entonces será concebida como práctica social donde los sujetos construyen su sentido, lo legitiman, conforman y transforman; como experiencia intersubjetiva fundante.

Pedagogizar hechos sociales como práctica escolar será lo que trataremos de reflexionar y analizar en este trabajo para poder revalorizar dicha práctica. Entendemos que el ejercicio de esta práctica en el contexto actual que nos movemos, cuida la atención de los individuos hacia el mundo común. Una atención que implica distancia para poder apreciar críticamente. De allí la importancia de los procesos pedagógicos que se dan en la forma escolar. En tal sentido los que definen y proponen esta visión son Jan Masschelein y Marteen Simons.

De ellos nos interesa principalmente su aporte a la hora de proponer la escuela como forma escolar en tanto forma pedagógica que no necesariamente tiene que cumplir con los parámetros físicos y materiales para ser una escuela, "la forma escolar". Una forma pedagógica que permite interrumpir un curso social para que pueda ser examinado y si es necesario transformarlo. Tomando los aportes de dichos autores es que vamos a interrogar acerca de qué es necesario y cómo pedagogizar frente a la infancia colocando a esta última como concepto que rompe y excede la identidad del alumno consigo mismo

y transforma entonces a la infancia como potencia de transformación. Así mismo es importante para el análisis que llevaremos a cabo, entender que las características de la forma escolar que proponen Maschelein y Simons son clave para la formación de ciudadanos y están asociadas a una vida democrática. Por tanto se abre un espacio político en la educación que requiere de un compromiso ético y consonancia en nuestras prácticas con el principio de Laicidad. Ya que sin ello, no hay renovación posible del mundo. Es decir no hay educación como acción liberadora.

Poner en diálogo a los autores es un gran reto de este ensayo desde pedagogía crítica; su concepto de educación es permeable a la reflexión y discusión para analizarlo, reverlo y deconstruirlo. Se trata de pensar que como docentes seamos capaces de abordar la educación y todo lo que allí ponemos en juego en las prácticas y el quehacer cotidiano como acto ético-político. Así haremos un énfasis en la preparación de estudiantes activos dentro de la realidad cotidiana con la adquisición de contenidos y la socialización. Esperando que los individuos generen por sí mismos herramientas que apunten a la reflexión y cambio de su propia realidad. Dicha pedagogía crítica muchas veces se ve empobrecida o suplantada por prácticas que realmente no critican, ni transforman, ni cuestionan, ni aplican los valiosos cambios que se gestan en la teoría. Por ello creo que, para que sean posibles los cambios, debemos empezar un arduo camino de reflexión docente constante, para que pueda ser trasladado a nuestras prácticas.

Se trata de desaprender y desligarnos de formas estandarizadas de hacer la educación, tomar conciencia de lo que esto implica, cuestionar y cuestionarnos, desligarnos de lo impuesto, de la expropiación de la palabra. Para ello escogimos a Larrosa sobre la colonización del lenguaje educativo y así a Dufour, Luque y Carrera,

filósofos contemporáneos en los que nos valdremos para ubicar este análisis en el contexto actual. Buscamos generar una postura y actitud crítica, reflexiva frente al quehacer cotidiano educativo y fijar formas enunciativas que hagan sentido a la práctica y como indican Masschelein y Simons practicar el espacio pedagógico liberado como reto.

Algunas interrogantes se desprenden de la experiencia relatada y lo que ella suscitó que servirán al análisis: ¿Se puede enseñar un tema sin que haya política? ¿Hay contenidos que son exclusivamente políticos? ¿Cuáles son los contenidos abordados que generan resistencias y tensiones en diversos actores de la trama educativa? ¿Qué hacer frente a ello? ¿Dónde queda en evidencia el compromiso ético y político de la educación? ¿cuándo no? ¿porqué? Por otro lado, ¿cómo interpretar la Laicidad en la actualidad? En un marco de laicidad, ¿qué decidimos pedagogizar frente a la infancia?

La experiencia que relatamos justifica la elección del tema de este ensayo ya que actualmente la escuela y otros espacios educativos no formales presentes en el cotidiano de la educación, a mi entender, no pueden evadir u omitir ciertas cuestiones sociales que se suscitan en la realidad social nacional, latinoamericana e internacional. Se trataría de una educación “neutra”. Hay temas para poner en juego en la trama educativa que requieren un compromiso ético, que se abra un abanico de discusiones pedagógicas previas por parte de las docentes y quienes se encuentran involucrados a cargo de la educación. Ya sea en una escuela pública, en un colegio privado o en un espacio de educación no formal, construir un sentido común, singular y colectivo es necesario. Sin perder de vista la importancia de conservar la identidad propia de cada actor como formas de estar y hacer.



## Marco teórico

*“La esperanza es una práctica consistente en ser testigo, un acto de imaginación moral y de pasión política que ayuda a los educadores y a otros trabajadores culturales a pensar de otra manera para actuar de otra manera”*  
(*“Cultura, política y práctica educativa” Henry A. Giroux*)

### Introducción

Para desarrollar la temática seleccionada nos posicionamos desde el paradigma de las pedagogías críticas las cuales se diferencian de las liberales ya que entienden que la educación está condicionada por la sociedad histórica. Se basan en una visión marxista de una realidad social que se logra visualizar sumergida en el capitalismo, el consumo y las desigualdades sociales; dicha infraestructura para las pedagogías críticas condiciona indefectiblemente la educación. Esta visión no sólo se estructura con conceptos e ideas personales sino que es el resultado de un proceso socio-histórico. Por eso, para entenderla es necesario desentrañar las relaciones entre las estructuras de conocimiento y las estructuras sociales.

Desde este paradigma la relación educación-sociedad se focaliza en la naturaleza conflictiva de la misma, donde se ponen en juego valores e intereses. El conocimiento y lo que se decide jerarquizar en la educación es producto de la interacción de las personas con una realidad social e histórica dada y tiene que darse un proceso de “concientización” para que las personas tomen conciencia del orden social y de su capacidad para transformarlo. Lo que proponen estas pedagogías es preguntarse sobre cómo y porqué hemos llegado a tener unas determinadas ideas de la sociedad y el lugar que ocupamos.

Entre las pedagogías críticas se desarrollan las reproductivistas y las liberadoras; unas entienden que la educación contribuye a reproducir y reforzar la sociedad de clases

y el modo de producción capitalista. Las otras, que la educación puede estar al servicio del cambio y la transformación de las condiciones desfavorables; se puede efectuar desde la búsqueda de concientización de las problemáticas sociales. La posición y rol del educador es relevante tanto en el interés que orienta su práctica y el tipo de saber que origina es liberador-emancipador (basado en la autorreflexión sobre las condiciones sociohistóricas). Así coloca al poder como dimensión básica de la existencia. Origina un saber crítico (el porqué de la sociedad actual).

Pero el desafío de este ensayo va a estar en gran medida en ubicar estas pedagogías en un contexto de neoliberalismo, capitalismo cognitivo y corporativismos. Cabe cuestionar entonces cuál es la función que cumple la educación y la pedagogía en este contexto y qué relaciones de poder se despliegan. Así nos proponemos buscar estrategias replanteando los fines de una teoría de la educación hacia la emancipación del alumno y la formación de ciudadanía cultural en un contexto de democracia.

## **Capítulo 1. La educación como acción liberadora**

Según el Programa del CEIP (2008) vigente en educación inicial y primaria, la educación es un derecho para todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, y por tanto es responsabilidad del Estado garantizarlo. La educación es entendida como una práctica social de carácter universal, como una actividad humana históricamente construida en un determinado momento histórico y una determinada sociedad, variará, en consecuencia, su forma de un contexto a otro.

Se tomarán como ideales a los que aspira la educación, términos como igualdad, integralidad y libertad. Sin dejar de tener en cuenta la complejidad que implica la injusticia

social del mundo en que vivimos. La educación desde esta perspectiva es una herramienta para conquistar estas condiciones, construirlas colectivamente como sociedad y como seres situados en este contexto del que somos parte. Desde esta perspectiva, tanto educador como educando tienen un papel activo; los dos son necesarios e importantes para poder llevar a cabo el acto educativo.

A partir de las consideraciones precedentes recuperamos las ideas de Paulo Freire, para entender la educación como una acción liberadora lo cual implica un proceso de humanización. Desde la perspectiva crítica la educación constituye una transformación del hombre y en consecuencia del mundo. Freire plantea que la educación representa una praxis, esto es, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. De la crítica, en cuanto cuestiona la realidad tal cual está dada; de la posibilidad, porque se refiere a la posibilidad de cambio o de transformación.

Educar desde esta mirada implicaría educar para poder pensar, para poder decidir de forma consciente en la vida como ser individual y social, como ciudadano. Se concibe al ser humano como un ser histórico inserto en determinada realidad, además como un ser potencialmente capaz de transformarla. La educación es, en este sentido, un acto político y nunca es neutral. Es entonces una práctica liberadora entendiendo que en la sociedad hay determinados conflictos que deben ser revelados y entonces asumidos como tales por los sujetos para poder emanciparse de situaciones injustas. No existe educación sin sociedad ni hombre que esté fuera de ella. La sociedad actual es “intensamente cambiante” y “drásticamente contradictoria” (Freire, 2009) y ello provoca que los individuos tengan que poner en tela de juicio la propia realidad.

Por las condiciones del contexto en el que nos situamos, respondemos a desafíos que nos trascienden y nos encontramos inmersos en dominios de la historia y la cultura que nos atraviesan. Integrarnos en nuestro contexto implica un esfuerzo de estar no solo

en él sino con él y realizar una transformación de nosotros mismos en relación al mismo.

La relación educador-educando estará mediada por el conocimiento y es tarea del educador impartir determinados contenidos con compromiso ético como profesional de la educación para garantizar así la democratización del conocimiento. El educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. La educación como proceso de liberación es un proceso dialógico. Se consideran desde este posicionamiento educador y educando como seres de praxis, de acción y reflexión capaces de transformar la realidad en la que están inmersos.

La potencia política de transformación sin duda está en la educación. En el encuentro de generaciones se dispone algo sobre la mesa para ser examinado, reflexionado, analizado y se abre un abanico de posibilidades de establecer un nuevo comienzo, una nueva interpretación.

### **Educar en tiempos neoliberales, un contexto que aplasta y empequeñece la vida escolar.**

En el presente ensayo se asume que la educación y en consecuencia los aparatos, sistemas y pedagogías que operan en función de ella se ven sumergidos y atravesados por el contexto neoliberal que rige a nivel nacional e internacional según denuncian los análisis de las pedagogías críticas. A nivel nacional y regional identificamos actualmente un contexto de crisis en diferentes niveles: económico, social y político. - Cabe aclarar que este ensayo comienza a gestarse previo a la coyuntura correspondiente a una pandemia mundial y las respectivas medidas de cuarentena llevadas a cabo. Estas

obviamente inciden en esa lectura de crisis que se hace a nivel nacional y regional.-

Se podría decir que es el tiempo de la posmodernidad como lo han denominado algunos autores: “la posmodernidad sería entonces la cultura que correspondería a las sociedades posindustriales, sociedades que se habrían desarrollado en los países capitalistas avanzados a partir de los años cincuenta sobre la base de reconstrucción de posguerra” (Obiols; 1993, p.2). Caracterizada por un gran desarrollo de las fuerzas productivas, implicando aumento de la riqueza material y una nueva composición de las clases sociales: disminuye el número de obreros aunque cada vez más especializados y aumenta el de profesionales. A diferencia de la modernidad donde se producían producciones en serie, ahora se producen series más pequeñas y la duración de los artículos es más corta. Es entre la modernidad y la posmodernidad donde algunos filósofos como Dufour en “El arte de reducir cabezas” (2007) analizan al neoliberalismo. La característica más significativa de este fenómeno que se esparce a nivel económico, político y social es que transforma al ser humano al servicio del capitalismo.

Se asiste entonces a una desimbolización del mundo en el cual el trabajo se vuelve abstracto e ilegible. Tal como indican Carrera y Luque en “Nos quieren más tontos” los trabajadores se ven sometidos a una lógica de mercado que exige de ellos la capacidad de una formación continua, flexible e individualizada para poder ser productivos y empleables. Todo se convierte en igualmente manipulable, objetos y personas:

El capitalismo funcionaría, pues, de maravillas. Tan bien que un día tendría que terminar...por consumirse a sí mismo. Pero el hecho es que no se consumirá antes de haber consumido todo: los recursos, la naturaleza, todo, incluidos los individuos que están a su servicio (2007, p.15).

Estas tendencias requieren nuevas implicaciones pedagógicas con políticas que las

sustenten. La educación se encuentra penetrada por estas lógicas de mercado que asisten a diversos procesos. Las instituciones mediadoras entre la educación y los sujetos como por ej. la escuela, a la cual Larrosa le da la función de “encargada que el mundo hable para los niños” se encuentra en crisis desde diversas aristas. (2019)

Por un lado lo que dice del mundo: el conocimiento, el saber, se presenta en jaque. ¿Qué significa saber algo en la sociedad de la información? El conocimiento se transforma en uno líquido, condenado a la obsolescencia programada: es de nada en particular y de todo en general. Así lo define Larrosa: como un fluido, amorfo, capaz de adaptarse a cualquier molde y de moldearse según las condiciones del mercado. Si el mercado requiere de un trabajador flexible que se someta a una formación permanente y que tenga la capacidad de reciclarse constantemente entonces su preparación para el mundo social, estará definida en este nuevo marco del conocimiento. Lo que se capitaliza y explota es entonces la capacidad del aprendizaje permanente, que sea productivo para el capitalismo cognitivo o sociedad de la información. Por tanto, asistimos a una reorganización y reordenamiento a su servicio.

La escuela así como otros aparatos e instituciones educativas, pasan a ser lugares de competencias, de resultados. Que además se ven condenadas a deslocalizarse ya que frente a las nuevas herramientas en su mayoría tecnológicas que se introducen como mediadoras del aprendizaje, se podrían dar los procesos de enseñanza y aprendizaje en y desde cualquier parte. Ejemplificante de esta última característica es la manera en que se imparte inglés en numerosas escuelas de nuestro país sirviéndose de Plan Ceibal para establecer por videoconferencia. Allí no hay contacto con el profesor que se encuentra en

una oficina, incluso a veces, en otro país.

Los docentes frente a este contexto pasan a ser gestores del aprendizaje, asistiendo a la desimbolización del mundo mencionada anteriormente que afecta el

lenguaje (Dufour, 2007). El mismo, en el caso de la educación se ve colonizado por el lenguaje propio de la economía: gestión, innovación, resultados, recursos, productividad, calidad y eficiencia. La educación entonces se ubica como mercancía y queda entendida como inversión y subordinada al plano de lo económico. Las instituciones educativas compiten en el mercado por atraer consumidores, hay préstamos internacionales dedicados a gastos en educación acompañados de lineamientos a seguir marcados y codificados por una agenda internacional con la economía como principal ejecutora en pos del proyecto de control del capitalismo cognitivo.

El docente es gestor y a la vez un insumo en el proceso de enseñanza. Al quedar lo humano como instrumental al servicio del control y el poder de este capitalismo, asistimos a una desprofesionalización de nuestro quehacer porque los términos que se introducen en nuestras prácticas mediante las políticas que las rigen no son propios de nuestro lenguaje que ha sido colonizado. En tal sentido, Larrosa afirma al ser entrevistado sobre el oficio del profesor que “aprender un oficio es aprender, también, su lenguaje propio. Y el lenguaje del profesor ha sido colonizado por el de la psicología cognitiva, con su componente individual y el de la economía, con su necesidad de rentabilidad” (2019). La interpretación de los procesos pedagógicos de este tiempo tiene diversas posturas, lo que no cabe duda es que están mediados por la tecnología y la economía y que la calidad de ellos se interpreta desde la medición y el establecimiento de estándares.

Es pertinente asumir entonces que la pedagogía actual es un campo que está

transformándose y se encuentra en reconfiguración ya que el neoliberalismo la atraviesa y el fenómeno que apela por corporativizar la educación está cada vez más desplegado :

la crisis de lo social se agrava aún más, en parte, ante la falta de voluntad por parte de muchos liberales y conservadores de reconocer la importancia de la educación formal e informal como práctica cultural, política y moral crucial para conectar la política, el poder y los sujetos sociales con los procesos formativos más amplios que constituyen la vida pública democrática. Estas cuestiones... señalan la necesidad de replantearse la finalidad y la función de la pedagogía a la luz de la intención por parte de diversos intereses ideológicos de corporativizar todos los niveles de la enseñanza. (Giroux, 2001, p.19)

Si bien Giroux en este análisis se está refiriendo a Estados Unidos es útil para repensar nuestra crítica. A diferencia de las corrientes y postulados que indican la crisis educativa traducida en resultados y mediciones de pruebas estándares, la identificada aquí aparece entre otros aspectos en el discurso de la calidad de la educación y los procesos pedagógicos como medibles, como gasto, lo que lleva a la desprofesionalización docente y a la reconfiguración de nuestras prácticas en pos de la eficiencia y eficacia. Este modelo y lenguaje en términos empresariales del mercado, empobrecen y desprofesionalizan la función educativa y generan una postura acrítica en relación al conocimiento y a la tarea de educar ya que se asume como algo provisorio y posible de modelar y adaptar para la globalización y la posmodernidad.

Mientras el Programa oficial (CEIP,2008) en su fundamentación se presenta como una herramienta pedagógica de lucha frente a este contexto. Revitalizar las afirmaciones teóricas que allí se encuentran plasmadas y buscar ponerlas en práctica luego de la



reflexión es sin duda una opción ética. Se trata entonces de la necesidad de reubicar los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la educación como un tiempo liberado de las exigencias del mercado.

### **La historia reciente para conformar identidad y el ejercicio de la ciudadanía**

En este ensayo se enfatiza el valor que tiene para la formación de ciudadanos activos en una democracia, la enseñanza de la historia y más precisamente de la historia reciente aunque no vaya con los saberes y competencias del mercado y aún cuando se conciba como algo inútil y una pérdida de tiempo. Desde nuestra perspectiva se trata de desarrollar la capacidad de entender, interpretar, analizar, explicar y relacionar hechos, procesos y fenómenos sociales y entonces promover la conformación de identidad para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Nos interesa lo que Boaventura de Sousa plantea, sobre un saber vinculado a las prácticas comunitarias y territoriales participativas, a las luchas de movimientos sociales que por la reflexión se tornan fructíferos para la formación de ciudadanía. (2016) No es posible pensar en que sean neutrales ya que transitan por filtros culturales, ideológicos, sociales y políticos; en los contextos educativos influyen tanto el paradigma como la postura epistemológica docente así como las subjetividades que se presentan. Entendemos así la naturaleza de la educación como una forma política.

En la línea de este autor en lo que denomina epistemologías del sur, resaltamos los saberes negados y desestimados por la tradición académica occidental. La hegemonía del relato de una historia deja de lado e impide el reconocimiento de la legitimidad de por ejemplo, los posibles discursos y abordajes que se puedan realizar de la historia reciente como es el caso de la dictadura en nuestro país. En esta perspectiva se entiende que estos saberes surgen de la experiencia como acontecimiento.

El acontecimiento es un suceso de importancia que acontece y tiene determinada trascendencia; Mónica Fernández analiza la construcción de ciudadanía con perspectiva en derechos humanos plantea que “el acontecimiento, esa experiencia que rompe con lo habitual, una vez detectada, exige ser narrada, porque ella es algo imprevisto que busca una respuesta perdurable.” ( 2017, p.161) Desde aquí se genera un discurso pedagógico interesante que engloba la importancia del abordaje de la historia reciente y las identidades locales. Se abre paso a una práctica participativa que promueve justamente el ejercicio de una ciudadanía activa, basada en derechos humanos.

El ejercicio de estas prácticas sustentadas en un discurso pedagógico que reconoce lo mencionado anteriormente, parten de la concepción de que educación y política se implican mutuamente, más aún en un contexto democrático. La construcción de ciudadanía es entonces un elemento central de la educación. Entre ambos se advierte un sinónimo de formación política. La política es la base de la ciudadanía. Desde este ensayo entendemos que en latinoamérica se oculta nuestra matriz cultural auténtica y que la institución educativa actual padece una serie de conflictos propios de una época de transformación cultural en la que se incluye en programas oficiales y fundamentaciones, contenidos de historia reciente pero cierta tradición pedagógica y práctica tensa el abordaje de ello desde diversas aristas. Entonces Mónica Fernández plantea:

La historia de la pedagogía nos muestra cómo la educación se fue corriendo del mundo sensible hasta casi borrar cualquier estrato de saber práctico. Y sin embargo, lo cultural se erige en esa arista práctica que es la que hoy nos trastoca; y resulta legítimo que así suceda, porque nos permite vislumbrar claramente el reclamo del reparto. El reclamo de lo negado (2017, p.159)

Así educación, cultura, arte y política son actividades prácticas y por tanto

experiencias de la sensibilidad. El discurso que se revaloriza aquí, tiene en cuenta la experiencia del individuo (lo oral, lo particular, lo local, lo temporal). Un discurso que trata de explicar y comprender la educación no mediante abstracciones conceptuales, y para las cuales el tiempo de la historia, las circunstancias sociales y los contextos de vida pueden ser desestimados, sino precisamente un discurso que parte de lo que le acontece al hombre en su relación con el mundo (2005, p. 67). En síntesis Fernández advierte lo siguiente para cerrar esta primera aproximación a nuestra temática lo siguiente:

Sólo cuando en ese contexto dialogal se logra establecer el vínculo comunicante, emerge una relación vincular entre personas, palabras y contenidos. Del resultado del encuentro dialógico se va construyendo, entre quienes participan del mismo, un tipo de lenguaje crítico y esperanzador. Crítico en el sentido de poner en tensión dos miradas sobre un mismo problema. Esperanzador, porque de esa relación tensionante puede surgir una novedad que ilumina, en el sentido encender una llama, de la emergencia de algo nuevo. (2017, p.160)

## **Capítulo 2. Replantear el lugar de la educación como acto político en la actualidad**

El mundo globalizado en el que vivimos hoy rompe con el entramado de matriz societal que generaban las instituciones modernas. El Estado, la acción política y los criterios que se definen para la organización han perdido centralidad. Quien presenta protagonismo para definir el orden societal es el mercado como fue desarrollado anteriormente. Las corporaciones multinacionales funcionan mejor en un mundo donde el Estado esté disminuido. Al producirse el reordenamiento y reconfiguración de la sociedad en cuanto a los dispositivos de control y reproducción social la educación también se reconfigura como consecuencia.

Se ha tomado cierta distancia de los ideales de la Modernidad propios de los orígenes de la escuela como institución representante en llevar adelante la educación con los Estados-Nación y con la necesidad de generar ciudadanos capaces de ser funcionales a las características de la sociedad en ese entonces. Se perseguía el objetivo de formar individuos preparados para la vida política y para el trabajo que pudieran estar insertos en una sociedad de estas características. La escuela entre otras instituciones surgen para asegurar la distribución de determinados saberes. Las pedagogías que operaban (Liberales y Normativas) para el mencionado contexto creían que la educación era capaz de integrar y homogeneizar la sociedad y que como fenómeno externo a procesos económicos podría fomentar la movilidad social entre clases.

Más tarde surgen las mencionadas pedagogías críticas que entienden la educación está atravesada por los sistemas, económicos, políticos, sociales y culturales de las sociedades. Por eso tienden por un lado a reproducir un sistema de clases sociales o a generar consciencia en el educando para liberarse de aquello que lo oprime.

Con estas últimas es que el discurso y concepto de la educación como acto político toma relevancia, se llena de significado y contenido crítico. Tiene que ver entre otras muchas cuestiones con tomar conciencia de la responsabilidad que tiene cada generación, cada sujeto con las elecciones que toma y cuánto influye la educación en ellas. Meirieu escribe en “La opción de educar” que:

Ni la instrucción, ni las clases de moral son un “seguro a todo riesgo” contra el mal... Sin embargo, es asombroso comprobar el éxito que tiene la utopía de la unificación nacional alrededor de los valores republicanos de la libertad, la igualdad y la fraternidad,

mediante el aprendizaje escolar de “leer, escribir, contar (2001, p.168).

Esta convicción tiene su raíz en el surgimiento de instituciones mediadoras para la educación y con la creencia que la experiencia del conocimiento intelectual transforma a aquel que la vive. Pero el contenido crítico de la dimensión política de la educación se haya, cuando se toma consciencia que el conocimiento nos vuelve capaces de interrogarnos sobre nuestro accionar y lleva a los sujetos a:

interrogarse sobre las posibles consecuencias de nuestras elecciones, de remitirlas a situaciones comparables, de sacar lecciones de la historia, sabiendo que no todo se puede reinventar, preguntar a los más competentes y reconocer que no se puede saber todo...esto no puede perjudicar el ejercicio de la ciudadanía sino todo lo contrario (2001, p.168). Realmente cobra sentido al leer estas líneas cuando hablamos y leemos en innumerables documentos que hacen al soporte de nuestras prácticas, la idea de formar ciudadanos críticos-reflexivos. Está idea nos requiere indefectiblemente entender que para promover ciertos valores y actitudes sociales: la educación tiene una dimensión política. Así en el Programa oficial del CEIP :

La educación es ese escenario en el cual el poder y lo político adquieren una expresión fundamental ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y luchar por una forma concreta de vida (como adaptación a la realidad o como transformación hacia un mundo más justo y solidario, más humano) (2008, p.17) .

La dimensión política de la educación nos remite a una educación de lo político. Lo político en un marco democrático como comunidad, pluralidad, participación. No sólo librado a la esfera de labor académica sino que esta labor, creando una estructura de

comunicación que ofrezca a todos la posibilidad de decirse, de oír al otro; cuando la diversidad de las personas y sus puntos de vista y aportaciones puede expresarse. Cuando esto se da, se habilita la posibilidad de reconocerse unos a otros como sujetos activos de y en una sociedad. Se conecta el sentido ético de educar con la dimensión política del acto, puesto que “La educación es política y está siempre sostenida por una opción ética” (CEIP, 2008, p.17).

La política es objeto de crítica y transformación. La educación de lo político es la que garantiza la formación de ciudadanos. Para los que ejercemos nuestra labor cotidiana en el ámbito de la educación, el objetivo de formar ciudadanos críticos, reflexivos es un objetivo que llevado a la práctica, es una práctica de resistencia. Una pedagogía de resistencia frente a discursos y modelos neoliberales que pretenden colocar nuestras prácticas en estándares medibles. Educar persiguiendo el objetivo de formar ciudadanos capaces de prestar atención a las diferentes dinámicas de poder a través de análisis críticos de cómo influyen estas en las identidades y lógicas sociales; es una tarea pedagógica que le devuelve dignidad a la educación y que hace frente al sujeto acrítico posmoderno que sirve al consumo voraz que propugnan estos tiempos. Para concluir, como tarea pedagógica política, buscar que los educandos puedan utilizar de forma estratégica los conocimientos y que el aprendizaje sea fundamental para el cambio social pues promueve la formación de ciudadanos para actuar a nivel político.

(...) no es tan sólo el hecho de enseñar a “leer-escribir-contar” lo que garantiza el triunfo de la “civilización” y de la democracia, sino el cuidado que pongamos en el modo que aprenden a “leer-escribir-contar” y en los valores que promovamos a este fin, lo que nos permite esperar que ellos mismo se decidan por la “civilización” y la democracia”. (Meireu, 2017, p.174).

## **Responsabilidad ética: condición necesaria para una educación liberadora**

La ética en educación es considerada un elemento transversal a la misma. Así lo establece el programa oficial del CEIP que sostiene acerca de la educación que “En tanto actividad humana es un proceso social históricamente construido, ideológicamente condicionado y éticamente conducido”(2008, p.17). Es pertinente en este momento retomar las cuestiones pedagógicas que suscitaron la experiencia relatada y los sentires. La moral docente puesta como el deber ser y la ética como lo que se puede. Desglosar esta última afirmación resulta necesario para no caer en el simplismo de contraponer ética y moral. Acerca del compromiso ético tomamos las palabras de Cullen:

compromiso ético quiere decir poner al trabajo educativo tanto al formarnos como docentes como al poner en práctica la docencia, bajo estrictos principios de justicia, libertad e igualdad, que de alguna manera deben regir este núcleo central del contrato social que es el “contrato educativo”, si me permiten la expresión. (2011, p.7)

Desde una educación liberadora en la medida que tomamos conciencia que somos capaces de intervenir, de cambiar el mundo, de transformarlo, nos tornamos seres éticos.

Y así, ser conscientes de nuestro accionar y saber también que puede ser de la manera en que lo hacemos o de otra manera.

Pensar en una educación sin ética resulta inconcebible para la tarea docente, porque nuestro accionar no resulta independiente, repercute en otros sujetos y está bajo el exámen de los educandos. Nuestra labor exige de una ética constantemente pues “La dimensión ética apunta siempre a un saber actuar, a un actuar sensatamente, a una

responsabilidad” (Cullen, 1997, p.238).

“Un compromiso ético exige una coherencia entre el pensar y el actuar, entre los marcos teóricos y las prácticas pedagógicas”. Así está expresado en el Documento Final del Sistema Nacional de Formación Docente 2008 sobre el “Perfil de egreso”. La coherencia entre el pensar y el hacer sin dudas es una de las características de un docente éticamente responsable y comprometido. Sobre esto Freire detalla :

La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente (2011, p.39)

Dialogar entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica, buscando ese equilibrio, exige un gran desafío para vivir de forma consecuente la práctica educativa. Y en ese sentido la forma en que trabajamos diariamente con niños, niñas y jóvenes deja entrever lo que hay en juego en el nivel de la ética. Este nivel no puede eludir la cuestión del otro y la responsabilidad que conlleva reconocerlo en su alteridad que no es lo mismo que su diferencia o no caer, como expresa Cullen , en reducirlo a la imagen que nos hacemos del otro, es decir a su mismidad. Finalmente desde Levinas, Cullen trae el concepto de responsabilidad sobre qué quiere decir que somos responsables y de qué. (2011)Qué podemos responder a la interpelación ética del otro en cuanto otro. Esta responsabilidad nos hace conscientes de nuestro accionar y de que podemos hacer frente a la interpelación de un otro; así también lo resaltamos para cerrar con Meirieu :



En todo lo que digo, en todas las decisiones que tomo, en el seno de las instituciones que frecuento, ¿permito al otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un sujeto? ¿Acepto ese riesgo, a pesar de las dificultades que ello comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que surgirán inevitablemente a cada paso?...Está es, para nosotros, la cuestión ética fundamental (2010, p.10)

### **Revalorizar el principio de Laicidad**

Ya precisamos entonces desde donde se posiciona este ensayo, asumiendo la relevancia de la educación como acción liberadora para los tiempos que corren y desde este paradigma teniendo en cuenta el doble carácter de la educación: ético y político. Ambos, exigen un pensamiento reflexivo en el ejercicio de la docencia para que pueda ser promovido en los educandos.

Así Reina Reyes en el “El derecho a educar y el derecho a la educación” argumenta en pos del desarrollo de este pensamiento en los educandos, y para ello fundamenta su idea de que si el docente avala en sus educandos actitudes de creencias les niega la capacidad de dudar, actitud necesaria para aprender. “La creencia supone asentimiento perfecto con otro, asentimiento que excluye toda duda” (Reyes, 1967:106)

Por ello dirá que: “...es evidente que una educación para la libertad está obligada a cultivar la actitud opuesta, la de educar frente a las creencias, cultivando el pensamiento reflexivo y logrando paralelamente un desarrollo emocional en favor de una progresiva seguridad en sí mismo” (Reyes, 1967:109)

De estas reflexiones se desprende el término Laicidad relevante en nuestro país y más precisamente en la educación. Surge en el Uruguay moderno y en el devenir histórico, el denominado “laicismo” como expresión para abordarla que se corresponde con una separación estricta del Estado con la religión de su tiempo. “(...) vale aclarar que la laicidad en el Uruguay forma parte de una marcada identidad que nos ha conformado

como Nación y que mantiene rasgos bastante preponderantes hasta hoy día(...)”

(Ferreira, Díaz Genis, 2018, p.2)

La Laicidad siempre se desarrolla en lo social en relación con otro y supone un ideal de convivencia, una actitud de vida, basado en el respeto a la persona e implica una actitud opuesta a toda presión coercitiva para el pensamiento y para los sentimientos individuales. Implica respeto hacia otro (se da en una relación social), reconocimiento del otro como otro y este rasgo sin dudas no escapa a la interpelación ética a la hora de educar. La Laicidad sólo es posible si las condiciones de libertad están dadas y es una herramienta clave para forjar una democracia con ciudadanos críticos y activos. Pero la libertad no se concibe como facultad innata, ni como condición que se obtiene de una vez y para siempre, constituye un esfuerzo constante en la realización y afirmación del sujeto.

El sujeto para ser libre debe estar en actitud de continua defensa frente a las múltiples amenazas de enajenación a las que está expuesto y a la desimbolización de los tiempos que corren. La autonomía es entonces clave para ejercer la libertad que no es exclusivamente intelectual, puesto que requiere, además de capacidad para la reflexión que promuevan el accionar. Entonces la libertad es una conquista permanente por parte del sujeto, un proceso permanente. La libertad de expresión debe ser considerada como el fin más importante de la organización política en una democracia. En una concepción ideal, la democracia supone la libertad de pensamiento y de expresión más la correlativa obligación de respetar esas libertades de los otros. Este juego de libertad y de respeto a la libertad de pensamiento y la relación entre derecho y de deber, constituyen la laicidad.

La laicidad como proyección de la libertad de pensamiento en relaciones sociales de igualdad. Por ello se entiende la laicidad como condición intrínseca del ideal democrático y es función social porque se nutre del respeto al otro. En educación implica una postura política y una opción ética indudablemente.

Insistir en la idea de respeto nos afirma en la dimensión ética de la educación y establecer la diferencia de respeto con el concepto que encierra la tolerancia es necesario. Tolerar empobrece la laicidad, implica como fue desarrollado anteriormente: reducir al otro a mi mismidad y esto no sería otra cosa que considerarse por las propias ideas superior a otros. Esta actitud promueve la imposición de ideas. Si en educación se diera una relación con estas características entre educador- educando; implica que el último acepte sin análisis las ideas de otro porque las cree de mayor valor que las suyas por lo que enajena su pensamiento y su persona; mientras si se siente igual a otro en un ámbito de libertad en relación al conocimiento y a su búsqueda, respetará sus ideas.

La Laicidad ve en la libertad de opiniones y pensamientos no un mal que es necesario tolerar, sino un bien que es necesario desear porque grandes cambios y transformaciones en el mundo han nacido del hecho de que en ciertos momentos, ciertos sujetos han tenido la valentía de pensar de manera diferente a los otros. Por eso llegar a una “actitud laica” se logra por un proceso educativo que es crítico y consciente de la dimensión política y ética que tenemos en cuanto sujetos inmersos en una sociedad que rige un sistema democrático. Como docentes tomar postura ideológica es una opción ética y una forma de hacer política, “Educar para hacer opciones con fundamento significa poder explicar la opción con argumentos teóricos, exige firmeza y rigor para conocer, para acceder al saber, para comprender la cultura, las culturas” (CEIP, 2008, p.17) y es una actitud que respeta el principio de Laicidad, principio que tiene un valor pedagógico excepcional para ejercer una educación liberadora y que encierra aspectos profundos e intrínsecos del acto de educar.

**A modo de síntesis: Una vuelta de tuerca a la educación como práctica liberadora y la revalorización del principio de Laicidad en su doble dimensión ético-política.**

La educación como práctica liberadora debe ser permeable a los cambios, a la adecuación a los tiempos y generar capacidad de reacción frente a procesos sociales, económicos y políticos que puedan darse. Si no asumimos con la reflexión que corresponde, el doble carácter de la educación político y ético, nada de esto puede sucederse.

La ética, colocada en la trama educativa, toma un carácter fundamental, inherente al gesto político de educar. Al perseguir que nuestra tarea sea un acto ético, es entonces transformadora. Freire plantea (1993):

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo (...) (p.74).

El principio de Laicidad ampara esta doble dimensión y permite expandirnos en nuestras prácticas haciéndolas críticas y reflexivas.

Por otro lado, podemos pensar en darle un lugar a la infancia como lo proponen Masschelein y Simons actualmente: eso se transforma en un reto pedagógico para las prácticas liberadoras en educación, la infancia como potencia y los niños como “seres de palabra”, no interpelados desde la condición de alumnos que tienen que responder algo establecido, sino que interpelados éticamente desde la plena conciencia de otredad y potenciando la capacidad de dar respuesta desde ese lugar. Este espacio pedagógico que se abre hace posible la educación como gesto preciso que nos vuelve atentos y hábiles, críticos y activos para desenvolvemos en el mundo actual.

Bajo el signo de igualdad, libertad y autonomía que nos propone la Laicidad este reto pedagógico “nuevo” sería herramienta de lucha, resistencia y transformación en los tiempos que corren. En síntesis si concebimos la educación desde un paradigma crítico como una acción liberadora. Que no deja de lado la complejidad que implica la injusticia social del mundo en que vivimos pero que aspira a ideales como igualdad, libertad y autonomía entre otros. El carácter político se hace inherente a la educación. Porque el conocimiento que se genera a través de ella nos hace capaces de interrogarnos sobre nuestro accionar. Entonces no se puede enseñar un tema sin que haya política y ningún contenido es exclusivamente político. Todo lo que se aborde desde la educación bajo el signo crítico y reflexivo va a perseguir el propósito de tornar al sujeto capaz y consciente de interrogarse sobre su accionar.

En un marco democrático de pluralidad, comunidad y participación existen ciertos contenidos que generan resistencias y tensiones en los actores que componen la trama educativa. Desde este análisis se considera que son saberes fructíferos para habilitar la experiencia de la ética y de conformación de identidad ciudadana. Suscitan diversidad de perspectivas y la necesidad de que ellas puedan dialogar. Los procesos y ámbitos educativos se consideran momentos y lugares privilegiados para ese diálogo. La uniformización de las miradas los expulsaría de lo político y a su vez de lo ético.

Finalmente para cerrar, resaltamos que en el modo de ejercer el abordaje de estos saberes se denota un compromiso ético traducido en la consciencia y compromiso responsable con la diversidad de sujetos. A su vez identificamos que esto se puede amparar en el principio de Laicidad de nuestro país. Buscamos establecer un diálogo entre distintos modos de ver el mundo y promoviendo que los alumnos forjen su autonomía sintiéndose libres de definir su propia idea de lo que es una vida justa y plena. No perdimos de vista que pueden existir ideas y formas distintas a la propia. Por todo esto

argumentaremos que hay saberes de la Historia reciente, hechos y prácticas sociales que se considera necesaria su pedagogización porque promueven una crítica, reflexión, una actitud laica, éticamente comprometida con los demás y así se ejercerá de esta manera una ciudadanía plena.

## **Análisis pedagógico de la práctica docente**

En cuanto al posicionamiento pedagógico que se tendrá en cuenta para proceder al análisis de las diferentes situaciones observadas, revisitamos al paradigma crítico desde una visión actual de educación como praxis liberadora. Partimos de la base que el contexto actual a nivel social, económico y político no es el mismo que el de los orígenes de la escuela en las sociedades modernas, si bien el principal objetivo que le compete es preparar a niños y niñas para ser futuros ciudadanos. El ser ciudadano en aquel momento es diferente a ser ciudadano en la actualidad.

Diversos fenómenos condicionan la educación, las instituciones, el ser docente y la formación de los educandos. Se presentan nuevos desafíos en un marco con un flujo de información desmedido, con el desarrollo tecnológico y el avance de la ciencia cada vez más rápidos. La demanda de trabajadores flexibles y adaptables hace que el conocimiento que se valora es uno que se flexibiliza según las demandas del mercado. Por tanto la educación se enfrenta a nuevos y mayores desafíos.

Poder desplegar una narrativa de experiencias educativas que permita el análisis en diálogo con teoría pedagógica crítica. Se torna herramienta útil para construir y recrear sentidos, reconstruir identidad como colectivo profesional, valorar un tipo de conocimiento humano que se considera necesario para la emancipación del alumno y no perder de vista percepciones y saberes que hacen a las características distintivas de los procesos educativos en un marco crítico-reflexivo.

## Análisis reflexivo

*“Buscamos frutos que maduren hacia atrás, hacia su propio origen, hacia la semilla. Frutos que rompan el grito de las estaciones y descubran las maniobras de las cosechas ocultas. Esos frutos serían un lujo en la opulencia de ser y revelarían una libertad en el fondo, que quizá nos consolara del escándalo de nuestra minúscula y casi grotesca libertad.” (“Poesía vertical” Roberto Juarroz)*

Para el análisis me interesa retomar la experiencia narrada en la fundamentación y ahondar un poco más en las situaciones acaecidas. Detenerme con más profundidad en algunos momentos resulta fértil para desplegar reflexión con el apoyo teórico seleccionado. La posibilidad de establecer narrativas sobre procesos educativos que acontecen en las instituciones nos acerca al universo de la vida pedagógica. Registrar desde esta forma permite conocer, reflexionar e intervenir sobre los procesos y asuntos pedagógicos. Una narrativa de este carácter permite: “(...)mirar, pensar, dar vueltas, cuestionar, desechar y/o valorizar prácticas, saberes, experiencias y puntos de vista teóricos sobre aquello que venimos haciendo para construir, desear, inventar y hacer lo que pretendemos en nuestras instituciones educativas.” (Documento del proyecto: “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”; 2005, p.18). Desde la narrativa docente ejercemos una manera de considerar la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar. Que en definitiva, somos quienes cotidianamente enfrentamos los asuntos y problemas pedagógicos. Es un desafío político, pedagógico y cognitivo producir conocimiento de esta manera. Político porque refleja una toma de postura al narrar. Pedagógico y cognitivo porque el fin que persigue es el de aportar a la reflexión y empoderamiento de nuestras prácticas.

Todo comienza en una coordinación docente de planificación en la cual las maestras venimos manifestando desde comienzo de año las ganas de llevar adelante



diferentes actividades y propuestas que acompañen fechas emergentes de movimientos sociales y prácticas comunitarias que se dan en la sociedad actual. Tal interés se traduce en la necesidad de aprovechar el espacio privilegiado en el que desenvolvemos nuestra práctica laboral ya que se trata de una propuesta de educación no formal en donde no tenemos un programa curricular con contenidos a abordar, ni exigencias explícitas en torno a ello. Se presenta como un tiempo y un espacio donde se puede habilitar la multiplicidad de palabras y experiencias. Dice Masschelein que la aparición de la infancia que rompe y excede la identidad del alumno se presenta como potencia en el espacio pedagógico que allí se abre. Potencia en distintas direcciones: de voluntad de movimiento, la de la palabra, de la inteligencia y el pensamiento::

Esta triple potencia va a la par con una exposición o, si se quiere, con un ser entregado a los otros, una dependencia o vulnerabilidad. La exposición remite a la aparición de los niños como “seres de palabra”. Pero, ¿qué significa que los niños son “seres de palabra”? Esto quiere decir que son seres que hablan, pero, primero y sobre todo, que se les ha dirigido una palabra de hombre que ellos quieren reconocer y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que nos habla y no a alguien que nos examina: bajo el signo de la igualdad (2003, p.64)

Es así que nos movía el profundo deseo de que el “aula” por nombrarlo de alguna manera, en este espacio de trabajo, se transformara en un espacio público donde cada uno de los allí presentes pudiéramos generarnos al menos una mínima sensación de que hay algo valioso para ofrecer en ese espacio que nos conecta con la sociedad y lo que acontece en sus entramados, “liberar el deseo de saber, pensar libremente y construir un espacio social público es lo que aumenta nuestra “potencia de actuar” y marca la diferencia ética” (Cullen, 2003, p.17).

Por eso comenzamos el año abordando el 8 de marzo como Día de la mujer pero

también como día de lucha. Permitimos que se suscitaran debates entre niños y niñas. Le dimos un espacio privilegiado al encuentro entre niñas exclusivamente, buscando que se sintieran en un contexto amoroso donde pudieran nombrar diferentes momentos de su vida en donde se habían sentido en desigualdad u oprimidas por el género opuesto; a su vez nos interesaba abordar la cuestión del género desde una perspectiva crítica, deconstruyendo el concepto. Intentamos deconstruir lógicas que las propias maestras identificamos operan en la sociedad, dándole voz a las niñas y visibilizando mujeres que han sido históricamente invisibilizadas. De esta forma quisimos llegar a la conceptualización del 8 de marzo como día de lucha e intervenimos la institución con carteles y pancartas que cargaban diversas opiniones relativas a la temática.

Si bien este abordaje requirió de un debate previo por parte de las maestras para acordar la postura epistemológica desde la cual pararnos, dilucidar ciertos filtros culturales, ideológicos, políticos y sociales propios. Entendimos que era imposible tratar el tema desde una neutralidad por el hecho de ser mujeres todas las que abordamos la tarea diaria de la docencia en este lugar, reconocernos como tales e identificar en nosotras mismas ciertas opresiones. En esta línea plantea Masschelein: “recordar que uno mismo está implicado en lo que hace y preguntarse qué se va a hacer con lo que se ha dicho” (2003, p.66). Asumir el carácter político de lo que estábamos poniendo en juego se traducía en un compromiso ético con una forma de practicar pedagogía. Que esta práctica estuviera legitimada por la institución no generó tensiones mayores a las discusiones reflexivas previas que se dieron en el equipo docente y alguna identificada con niños y niñas al sentirse interpelados.

La fecha que le siguió en esta línea de trabajo fue la del 20 de mayo tomando como referencia la Marcha del Silencio en nuestro país para abordar la temática: última dictadura uruguaya. Nuevamente como práctica docente previo a abordar el trabajo con

niños y niñas, nos encontramos en nuestra coordinación semanal, donde se toman decisiones que suscitan discusiones y reflexiones entre docentes. El lugar de trabajo es un servicio de un sindicato de trabajadores y trabajadoras que engloba una historia en la que fue pieza importante en los movimientos y luchas sociales de la dictadura en nuestro país. Quienes allí trabajamos en su mayoría, asumimos la carga emocional, cultural e ideológica que conlleva. Enmarcadas en este servicio educativo buscamos que la comunidad que lo conforma pueda tener consciencia de ello, como postura ética-política.

Desde Cullen reflexionamos que al ahondar en esta postura se abre la interrogante siguiente: qué papel desempeñan las instituciones educativas en la formación de la subjetividad en tiempos de incertidumbres y fundamentalismos, globalizaciones y exclusiones, transformismos y clonaciones.(2004)

Por eso la institución educativa como mediadora con la educación como herramienta es un espacio social donde se dan procesos históricos. En este sentido, la búsqueda es que las distintas generaciones que se cruzan en el centro educativo puedan entenderse inscriptas en un proceso histórico propio de la institución. Este gesto político, ético y pedagógico que llevamos a cabo las docentes desde nuestro accionar cotidiano es educar en ciudadanía, como indica Giroux (2001) la importancia de la educación formal e informal como fuerza que estimula la participación crítica en la vida cívica. Es práctica cultural y política para conectar el poder y los sujetos sociales con los procesos formativos más amplios que constituyen la vida pública democrática. Desde aquí es que se apela desde el momento que un niño o niña ingresa a la institución a hacerle saber en las entrevistas iniciales a la familia de dónde viene la institución, de qué data su historia y que cada gesto como por ejemplo enviar una nota sea desde una postura ideológica sentida que habla de las huellas de la institución.

Por todo esto me sorprendió y generó múltiples reflexiones lo que aconteció con la segunda fecha emergente que decidimos tomar las maestras para trabajar. Para comenzar a abordar este contenido de historia reciente se presentan dos videos de “Canciones para no dormir la siesta”, banda popular de música infantil uruguaya que surge durante la dictadura en nuestro país. La propuesta es mirar y escuchar el material audiovisual para compartir luego en una ronda todos los comentarios que surjan a partir del mismo. Se abre la ronda de comentarios una vez finalizada la reproducción. Tres maestras y una psicóloga acompañamos. Como siempre que nos juntamos en ronda para conversar, niños y niñas aguardan a que una docente les otorgue la palabra mientras escuchan con atención otros comentarios y tratan de recordar para cuando toque el turno propio si surge una reacción a raíz del comentario de un compañero o compañera.

Se busca que en esa situación educativa como afirma Meirieu (2001) se pueda ofrecer la perspectiva de una sociedad plural con diversidad de sujetos y de puntos de vista permitiendo que sus aportaciones puedan expresarse. Que efectivamente pueda darse la expresión de la diferencia, “se crea una estructura de comunicación que ofrece a todos y cada uno, la posibilidad de decirse, de oír al otro y de superarse” (2001, p.172). En el compartir de resonancias va surgiendo una reflexión colectiva donde se comparten vivencias personales y familiares relacionadas con el tema, sentires y sobretodo se hacen muchas preguntas que se van respondiendo tanto por las docentes como por niños y niñas.

Luego de esta primer aproximación con la temática, las maestras en una nueva coordinación docente nos sorprendemos y compartimos acerca del entusiasmo y el interés que generó en niñas y niños. Asumimos que la mayoría vienen de familias con historias sentidas respecto a la dictadura y también que dos de nosotras somos hijas de ex presos políticos y al compartir esto con ellos ofrecemos identificaciones que puedan

darse con respecto a familiares propios o promover un interés mayor. Este último punto nos hace reflexionar tomando a Giroux (2003) en cómo la cultura ofrece identificaciones y posturas subjetivas a través de valores, ideologías y prácticas sociales. Cómo se puede ejercer una pedagogía cultural que vislumbra cómo están constituidas las identidades.

Nosotras como maestras del grupo con la historia familiar que nos corresponde al compartirla desplegamos una responsabilidad social que tiene múltiples sentidos entre ellos: histórico, social, ético y pedagógico. Optamos por practicar una pedagogía que nos compromete en una postura ideológica, la cual se trata de transmitir desde un análisis crítico de diferentes dinámicas de poder que operan sobre una memoria histórica.

Por ello en nuestro discurso vinculamos lo político a lo pedagógico “una política cultural crítica tiene que reconocer la fuerza educativa de la experiencia social y cultural en conjunto” (Giroux, 2001, p.37). Tal como escribe Masschelein (2003) las maestras nos ponemos a nosotras mismas como seres de palabras nos exponemos, nuestra propia potencia porque esperamos la contrapalabra. Disponemos algo del mundo sobre la mesa para que las nuevas generaciones lo examinen y busquemos que sientan la posibilidad que tienen de establecer un nuevo comienzo para sí. En este vínculo dialógico lo heredado y lo inédito del otro que está ahí, interpela. Escribe Mónica Fernández sobre construcción de ciudadanía en educación basada en derechos humanos y aplicable al tratamiento en este caso de la historia reciente en este relato(2017):

Del resultado del encuentro dialógico se va construyendo, entre quienes participan del mismo, un tipo de lenguaje crítico y esperanzador. Crítico en el sentido de poner en tensión dos miradas sobre un mismo problema. Esperanzador, porque de esa relación tensionante puede surgir una novedad que ilumina, en el sentido encender una llama, de la emergencia de algo nuevo. (2017, p.160)

Motivadas y conmovidas por las respuestas de los niños, nos planteamos ahondar aún más en la temática. Hasta el momento lo único que teníamos pensado era trabajar con el material audiovisual como emergente y días después comentar acerca de la Marcha del Silencio como práctica participativa de nuestra sociedad. Pero cambiamos el rumbo y por sugerencia de la psicóloga optamos por ahondar con los grandes, esto sería quienes están en cuarto, quinto y sexto acorde a los niveles escolares. Aunque no queríamos pasar por alto que quienes están en tercero de escuela se habían mostrado muy interesados y la mayoría relata alguna historia de su familia: de exilio, o de cárcel y son los primeros en querer evacuar las dudas de las generaciones más chicas.

Decidimos trabajar con la generación de tercero aparte; propiciamos una instancia donde leemos algunos relatos del libro: “Cuentos de Buenas Noches para Niñas Rebeldes” y se les propone que puedan escribir los relatos familiares con un formato similar a los del libro. Luego –previo acuerdo de ellos y ellas- intervenimos el hall de espera para las familias con sus relatos y algún fragmento de las canciones que fueron disparador del tema. Ofrecimos a niños y niñas la posibilidad de estar implicados existencialmente consigo mismos y fortalecer los procesos de construcción de identidad desde la expresión. Así operamos con un sentido de educación política y de historia reciente amparadas en imágenes de relación entre pasado, presente y futuro.

En la misma coordinación que se opta por este trabajo con la generación de tercero, se establece el contacto con Elena Zaffaroni ya que una de las maestras que es hija de ex-presos políticos tiene vínculo con la organización de Madres y Familiares de Uruguayos detenidos y desaparecidos. La propuesta es que nos visite para conversar con niños y niñas de 10, 11 y 12 años, cuarto, quinto y sexto de escuela respectivamente. La respuesta por parte de Elena es positiva y gratificante para ella, nos manifiesta el interés

por reflexionar acerca de cómo trabajar estas temáticas de historia reciente con la infancia. Tenemos claro que la historia reciente en este caso la última dictadura uruguaya es delicado porque aún está viva la marca sensible en generaciones con las que convivimos a diario, involucran sugerencias, emociones y mecanismos subjetivos de autoprotección de quienes vivieron esa época. Que frente a ella en oposición o luego de la dictadura nace la democracia que supimos concebir en las últimas décadas. Si queremos entonces educar en ciudadanía, dar herramientas para que niños y niñas puedan leer su presente inscripto en un proceso histórico, puede tener propósitos emancipatorios.

La sorpresa se presenta cuando por parte de las autoridades máximas del sindicato llega una citación al equipo directivo a través de una nota. En la misma se dan por enterados de la convocatoria de Elena y plantean urgencia para la cita entendiendo nosotras que pretenden sea antes del encuentro coordinado. La dirección de nuestro servicio que estaba al tanto de la actividad nos transmite con preocupación y alarma sobre esta citación. Nosotras como maestras al generar esta planificación habíamos decidido también informar a la dirección.

Desde el principio de Laicidad entendíamos y argumentamos tomamos la decisión de llevar adelante estas experiencias, no sólo por el hecho de trabajar la temática concreta si no por el lugar desde el cual decidimos hacerlo. En todo momento, si bien las maestras manifestamos y expusimos nuestras propias implicaciones subjetivas, también buscábamos realizar adecuaciones prácticas y de acción que habilitaran las expresiones de diferencia. Entre las múltiples interrogantes que se nos abrieron como: ¿Es necesario abordar este tema? ¿Es una necesidad exclusiva nuestra? ¿Debemos consultar al equipo directivo? ¿Debemos avisar a las familias que abordaremos este tema y la visita que recibiremos?. Decidimos además de informar al equipo director de la institución acerca de

las actividades a llevar a cabo enviar una nota a las familias con el fin de informar también sobre lo que va a estar aconteciendo.

Si bien la intención no era solicitar un permiso de las familias, se lo piensa como un cuidado de informar sobre lo que iba a estar aconteciendo al tener presente la sensibilidad social que se despliega en torno a la temática y apelamos a la libertad y autonomía de generar algún otro tipo de comunicación si se consideraba pertinente. La actitud que tratábamos de promover y que compartimos con Reina Reyes (1984) es una “actitud laica”, abriéndonos a la experiencia de la libertad, a lo que se pueda dar a partir de situaciones dialógicas y a la escucha de lo diferente y el diferente.

Esto se manifiesta en diálogo con lo planteado por Cullen (2011) sobre ética de la diferencia o de la alteridad puesto que en el corazón mismo de la ética se dan las condiciones de posibilidad de emerger de un sujeto, la constitución de una libertad. Entonces en esa libertad reconozco al otro como tal en su alteridad sin hacerlo objeto de manipulación para servir a mis satisfacciones permitiendo al otro que sea frente a mí e incluso contra mí, Meirieu (2001). Tomamos posición por cierta ética y actitud laica teniendo presente la posibilidad de ciertos riesgos e inquietudes que pudieran surgir.

Llegamos a la reflexión de que al llevar a cabo las decisiones que fuimos tomando implicaba la defensa de ciertos valores democráticos. La laicidad como principio democrático en nuestro país sería un medio para la emancipación. Hasta ahora entre niños y niños y entre docentes y equipo directivo no habían surgido mayores tensiones; pero la nota enviada a las familias tuvo buena recepción, a excepción de una que se comunicó solicitando que su hijo no participe de esas instancias. Si bien la solicitud de la familia fue respetada y tenida en cuenta a la hora de llevar a cabo las actividades, en paralelo esta familia envía una copia de la nota a las autoridades de la institución exigiendo explicaciones. Por eso las autoridades citan al equipo directivo.



Para dicha reunión se preparan una serie de argumentos y justificaciones sobre la actividad. Se recurre a contenidos de Historia dispuestos en el programa del CEIP (2008) y a indagar nuevamente en las discusiones e interrogantes surgidas entre maestras, esta vez con el equipo directivo. La citación hizo que tuviéramos conciencia que estábamos saliendo de los lugares fijos y cómodos de la pedagogía. Sentimos que la institución a la que pertenecemos no estaba legitimando nuestra práctica y provocó la inmersión en cuestionamientos profundos: ¿es una necesidad exclusiva nuestra abordar esta temática? Ya que dos de nosotras estamos tan directamente implicadas y sensibilizadas por la misma. ¿Es la forma correcta la que optamos por abordar?

Abordar la dictadura uruguaya en un marco educativo deja explícito el carácter político de la educación, una educación política amparada en imágenes de relación entre pasado, presente y futuro. Nos preguntamos qué nos ha pasado y desplegamos una narrativa sobre la memoria reciente; pero a la vez encaramos la tarea como reto, de abrir el espacio a otras posibles narrativas y sobre todo a la pregunta de qué podemos hacer con eso que nos ha pasado. La enunciación colectiva vendría a estar dada por la pluralidad de voces y subjetividades. La memoria reciente de nuestro país, nos lleva a movernos en un atemporalidad con diversidad de perspectivas, relatos y sensibilidades respecto a ella. Estábamos habilitando ciertos relatos históricos a generaciones que no vivieron en esa época pero que conviven con otras que sí. Entonces: ¿Tienen las instituciones educativas que pedagogizar todo lo que sucede en la vida social? Desde qué perspectiva, cómo y porqué decidimos pedagogizar algunos acontecimientos de la vida social y otros no. Para nosotras como maestras trabajar la lucha de Madres de Uruguayos Detenidos Desaparecidos es fructífera para la formación de ciudadanos. Como indican Masschelein y Simons con su “En defensa de la escuela: una cuestión pública” (2017): la escuela es formadora de ciudadanos y los ciudadanos forman escuela. Salir a buscar en

luchas sociales, en prácticas comunitarias y participativas una escuela que no habitamos pero que salimos a buscar con el deseo que nos habite. Pero al corrernos de los lugares fijos y cómodos, generamos cierta incomodidad.

La cita era motivada por la necesidad de saber exactamente qué era lo que se iba a generar con Elena y la organización de “Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos y Desaparecidos”. Frente a esto cae el peso del carácter político de nuestra práctica, pero no por el hecho de estar coordinando con una agrupación política para algunos. Aunque ellos se reconozcan y así lo entendemos nosotras, como un grupo que devino en organización. Este lucha y promueve acciones que tienden a la búsqueda de la verdad y la justicia, la preservación de la memoria y la reparación integral de víctimas de la última dictadura uruguaya. Realizan eventos de difusión y promueven acciones para el desarrollo de los derechos humanos. Por nuestra parte estábamos tomando algo de la cultura no sólo para sacar una lección de la historia reciente si no para dialogar con prácticas culturales; prácticas que promueven la construcción de identidades, la movilización de deseos, la conformación de valores morales y de opciones éticas.

Cuando nos citan las autoridades con el fin de controlar y saber exactamente qué era lo que se iba a hacer, para darle aprobación o no, efectúa y realiza en nosotras una lección o enseñanza. Nos pone en jaque a nosotras mismas como maestras de una institución y levantaba un velo en cuanto a dinámicas de poder de la cultura de una sociedad. En tal sentido argumentaba Giroux que concientizarse requiere:

Prestar atención a las diferentes dinámicas de poder a través de análisis críticos de cómo influyen los conocimientos en producción, recepción y transformación de identidades sociales, de diversas formas de discurso ético y de afirmaciones sobre la memoria histórica. (2001, p.35)

Desde lo relativo a las huellas que carga la institución como sindicato de trabajadores y trabajadoras y el papel que jugó en la última dictadura uruguaya, parecía impune a los efectos de la represión continua y a las tensiones presentes en las democracias. A mí entender, este encuentro entre dirección de servicio educativo y autoridades del sindicato, habla de las dinámicas de poder que se juegan con respecto a los discursos de esta época; específicamente, sobre cuánto se habilita la pluralidad de relatos desde diversos lugares. En tal sentido recuperamos a Isabelino Siede en su libro “La educación política” (2007) donde postula que el terrorismo de Estado corrompió nociones básicas sociales como ley, vida, muerte, identidad, etc. Esto llevó a debilitar hasta el límite los mecanismos comunitarios para establecer el sentido de una experiencia común a lo largo de las generaciones. Por tanto es compleja y tensa la memoria de la sociedad a lo largo de ese período. Se involucran sugerencias, emociones y mecanismos subjetivos de autoprotección de quienes vivieron esa época; ello porque hay una corta distancia que nos separa de los hechos y los enunciados emocionales que cada memoria construye y defiende.

En esta línea las nuevas generaciones interpelan y con ello me refiero no sólo a niños y niñas trabajando y reflexionando en torno a estas temáticas. Sino también a nosotras, maestras jóvenes haciéndonos cargo de una práctica pedagógica diferente en la que tomamos partido. De aquí que revisitamos lo que Ferreira y Díaz Genis sostienen en “La Laicidad como oportunidad para la interculturalidad” que:

Tomar partido es positivo y necesario. Tomamos partido por un Estado democrático, liberal y republicano, defensor de los derechos humanos de las minorías;

tomamos partido en contra de la tortura, la opresión y la esclavitud; en contra del racismo, la xenofobia y la homofobia. Tomamos partido en favor de la igualdad, la libertad y la solidaridad. Tomamos partido en favor del desarrollo de la autonomía del estudiante y del pensamiento crítico. (2018, p.7)

Defendemos la Laicidad como principio emancipatorio que promueve la autonomía y libertad de niños y niñas y el pensamiento crítico. Como un intercambio de elementos que permite ampliar el mundo subjetivo y limitado de experiencias. Que construye sentido y perspectiva y las enriquece.

Finalmente el encuentro con Elena y otra compañera de la organización fue cálido, respetuoso, emocionante y muy curioso. Previo a él se manejaban algunas ansiedades negativas y otras positivas. Fueron siendo canalizadas en el diálogo. Las invitadas transmitieron su lucha y recorrido de la organización desde la vitalidad. Niños y niñas evacuaron las dudas que traían y nuevas que fueron surgiendo. La sensación que nos quedó a nosotras es que la vida como bien común y cultural fue expuesta desde el deseo, la alegría, el encuentro de verdad y justicia.

## **Reflexiones finales**

Desde esta narrativa no se pretende ejercer un discurso dogmático o único en torno a el abordaje de la última dictadura en nuestro país, es decir desde una perspectiva única. Por el contrario se busca es reafirmar la defensa de la escuela o los ámbitos educativos como instituciones mediadoras de procesos sociales. Donde se construye sentido, identidad y ciudadanía. Traté de reflejar que a lo largo de las experiencias vividas en diferentes momentos, las maestras nos cuestionamos de dónde surge la necesidad de abordar el pasado reciente. Si es una necesidad exclusiva nuestra o si va más allá de ella. Las reflexiones suscitadas fueron esclareciendo que lejos de ser una práctica de sometimiento a un discurso. Sus propósitos eran emancipatorios.

La posibilidad y capacidad que buscábamos abrir para niños y niñas era la de entender, interpretar, analizar, explicar y relacionar hechos, procesos y fenómenos sociales. Para promover la conformación de identidad en el ejercicio pleno de la ciudadanía. Los filtros culturales por los que pasamos la práctica fueron los de un paradigma crítico y por consiguiente posturas epistemológicas en consonancia. Fue necesario que como maestras exponamos nuestra propia infancia, nuestra propia potencia para sostener y acompañar las voluntades e inquietudes de niños y niñas, dándole el lugar que consideramos pertinente a la infancia. El lugar de la palabra, del cuestionamiento, de la interpelación de lo diferente y en esos procesos la convicción de que cada uno va construyendo identidad en un diálogo consigo mismo y con los demás. Se dió de esta manera una relación pedagógica en la que la infancia aparece como potencia y exposición en un espacio pedagógico. En el que sí, consideramos que ciertos hechos de la vida social deben ser pedagogizados.

Abordar y pedagogizar desde la educación algunos hechos que reflejan luchas de movimientos sociales, prácticas comunitarias y participativas se convierte en una oportunidad para la sociedad de recrearse indefinidamente. Se construye identidad y ciudadanía frente a cada nuevo acontecimiento que pueda surgir, porque si desde la educación abrimos una puerta a la sociedad, a la experiencia cultural que dejaron generaciones anteriores, promovemos entonces la distribución de bienes culturales, ponemos en contacto a niños y niñas con lo que no conocen.

Tuvimos la convicción y postura por habilitar la palabra y la experiencia humana en el diálogo crítico, laico, abierto a la diversidad de miradas, preguntas y perspectivas de vida. Con apertura a la interpelación de un otro diferente, reconocido en su diferencia. Se construye cultura al construir ciudadanía y se promueve la posibilidad de que pueda surgir un nuevo aporte. El objetivo esencial está puesto en la formación de sujetos con el gesto preciso, la palabra atenta y justa. Un ciudadano que pueda actuar ante lo nuevo y generar experiencias que rompan con lo habitual y den respuestas perdurables. Ciudadanos y ciudadanas capaces de provocar acontecimientos que tal vez puedan en cierta medida superar las circunstancias sociales que consideren desfavorables y buscar nuevos rumbos para la historia.

Por eso, se torna necesario continuar poniendo esfuerzo en la acción y reflexión teórica desde el pensamiento y el encuentro con otros en saberes a ser transmitidos como la historia reciente. También hacerle frente a las tensiones y resistencias que generan en diversos actores que componen la trama educativa. Porque estos saberes se transforman en resistencia frente a las demandas del mercado, traducidas en acumulación de competencias para forjar consumidores y trabajadores flexiblemente útiles. En contraposición a ello nos interesa forjar ciudadanos y ciudadanas con opinión propia y capacidad de acción en consonancia con su sentir y pensar. Por ello, frente a la

hegemonía de ciertos contenidos “adecuados” para abordar en las instituciones educativas. Desde este análisis, se considera pertinente continuar vertiendo esfuerzos por pedagogizar algunas temáticas y hechos de la vida social. Que a pesar de las tensiones promueven la construcción de una ciudadanía plena y sostienen la idea de que es posible con la educación como herramienta, torcer aunque sea mínimamente el rumbo de la parte de la historia que nos oprime.

## Referencias Bibliográficas

ANEP. CODICEN. CEIP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.

Carrera, P. Luque, E. (2016) NOS QUIEREN MÁS TONTOS. La Escuela según la economía neoliberal. Barcelona, El Viejo Topo.

Cullen, C. (2004) Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires, Paidós

Dufour, D.R. (2007) El arte de reducir cabezas. Buenos Aires, Paidós.

Fernández, M. (2017) Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. IXTLI Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, Publicación de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. Vol. 4, Número 8.

Ferreira, G. Díaz Genia, A. (Marzo 2018) LA LAICIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA LA INTERCULTURALIDAD, Universidad USAL, Salamanca, España.

Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Editora Civilicao Brasileira S.

A. Freire, P., (2011) Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.



Freire, P. (1993) Pedagogía de la esperanza. Ed. Siglo XXI, México

Freire, P., (1970) Pedagogía del Oprimido. Montevideo, Tierra Nueva.

Giroux, H. A. (2001) Cultura, política y práctica educativa. Barcelona, GRAÓ

Giroux, H. A., (1997) Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.

Giroux, H. A., (2003) Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Buenos Aires, Amorrortu

Larrosa, J. (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Masschelein, J. (mayo-agosto 2003) pp. 63-68 El alumno y la infancia: a propósito de lo pedagógico. Revista Educación y Pedagogía, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No 36.

Masschelein, J. Simons, M. (2014) DEFENSA DE LA ESCUELA. Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Meirieu, Ph. (2001) La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona, OCTAEDRO.

Obiols, G. (1993) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapeluz Editora S.A.

Reyes, R. (1984) *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo, Uruguay. Ed. Monteverde.

Siede, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Cullen, C. *LA DOCENCIA: UN COMPROMISO ÉTICO-POLÍTICO ENTRE HUELLAS SOCIO-HISTÓRICAS Y HORIZONTES EMANCIPADORES* 1.12.2011, Buenos Aires.

Documento Final del Sistema Nacional de Formación Docente 2008.

Documento realizado en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”: La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES*, 2005, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina