



Por esos rostros que nos interpelan

Elsa Gatti | Subdirectora de Formación Docente, Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP.
Co-coordinadora de la Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Udelar.

Foto: Concurso Fotográfico QE / Darío Greni

*«Sería como si nos cortaran las alas,
ahora que ya estamos volando.»*

(Alumnos del Núcleo Escolar Experimental
de La Mina)

El derecho a la educación en el siglo XXI

Proclamar el derecho de todas y todos a la educación, en el siglo XXI, parece ser una obviedad; y, sin embargo, está lejos de serlo. Bastaría con echar una mirada a uno de los acontecimientos más impactantes de los últimos días: el terremoto en Haití, que nos ha obligado a parar la danza de frivolidades informativas que trae aparejado el verano por estas latitudes, y prestar atención al dolor irredimible de un pueblo que parece condenado por los hombres y por la naturaleza a un abandono y una zozobra perennes (al punto que algún gobernante llegó a aconsejar al pueblo abandonar el territorio), para tomar conciencia de que ese derecho no es ni remotamente reconocido a millones de seres humanos en el mundo entero.

En un excelente artículo editado recientemente por CLACSO, Pablo Gentili (2010) afirma: *«El sistema escolar haitiano es la marca emblemática de una nación en colapso»*¹.

Haití, el primer país de América en independizarse y abolir la esclavitud, fue también el primero en dictar una ley de educación obligatoria que proclamaba el derecho de todas y todos a dominar las herramientas del conocimiento como vía regia para lograr su autonomía personal y política. Pero esta audacia le costó muy cara.

Castigado y saqueado desde afuera, destrozado por las luchas intestinas que siguieron a ese audaz movimiento liberador, Haití es el país de América Latina con mayor índice de miseria y analfabetismo (más del 50%), el que menos invierte en educación (no llega al 2% del PBI) y en el cual un padre o madre de familia, si quiere enviar un hijo a la escuela, deberá invertir el 40% de su ingreso anual, en caso de que lo tenga.

Solo un 10% de las escuelas son públicas, y las privadas se desenvuelven en condiciones tan precarias que ponen un gigantesco signo de interrogación respecto a la calidad de la educación que allí se puede recibir. La formación docente es casi nula en un país de 10 000 000 de habitantes, que no supera los 350 egresos anuales.

¹ Los datos que se transcriben a continuación son tomados de dicho trabajo.

Si a esto le agregamos que los niños -y sobre todo las niñas haitianas- están sometidos a explotación y violaciones en un porcentaje alarmante, se llega a entender (aunque no justificar) la desesperación de los padres que defienden a los traficantes de menores que se llevaron a sus hijos después del terremoto de enero, ante el señuelo de poderles ofrecer un porvenir mejor en otro país, en otro hogar.

Pero Haití es solamente la punta de la madeja de un drama que se volvió inocultable por el temblor devastador de la tierra.

Hace unos meses, un premio internacional, el Oscar a la película “¿Quién quiere ser millonario?”, nos hizo conocer -más allá de la filosofía exitista y el final feliz típicamente yanqui- un panorama tan dramático como este, en la India.

¿Qué pasó a nivel mundial después de los aplausos a la película? ¿Se hizo algo por cambiar esa situación o nos limitamos a aplaudir la valentía de la denuncia? O peor aún, nuestros aplausos, ¿habrán sido dirigidos a la parejita de buenos y esforzados niños (excelentes actores) capaces de salir de su “destino natural” por la voluntad personal y el amor? ¿Será que nos creímos que los niños ninguneados y explotados de la India o de Haití pueden llegar a ganar un millón de dólares si se lo proponen, son honestos y ponen atención para aprender las lecciones que les ofrece la vida?

Los que somos docentes, ¿habremos vuelto a nuestras aulas con la conciencia tranquila y la seguridad de que nuestros alumnos saldrán adelante si se esfuerzan, sin necesidad de que nosotros cambiemos nuestra filosofía, esa que nos transmitieron los popes iluministas?

Pregunto esto porque estoy preocupada por ciertas afirmaciones y adhesiones a ideas obsoletas y elitistas, en boca de colegas docentes, respecto al éxito y al fracaso escolar.

El “nivel” como organizador social

Me voy a referir a un caso concreto: la aceptación que tuvo entre un amplio sector de profesores de Educación Media, un texto del profesor francés A. Barrot (2003).

Entiendo que nuestros docentes puedan haberse sentido reflejados y apañados en su soledad y en su malestar por las condiciones objetivas en que deben cumplir una misión que se torna cada vez más quijotesca y menos

reconocida socialmente, cuando el autor afirma: «No se tiene idea de lo que puede ser hoy la soledad sideral de los profesores. Esta soledad no tiene nada que ver con la que debe velar y garantizar la institución en la práctica misma de su enseñanza, a fin de sostener su independencia. No, se trata de algo de otro orden, de un abandono del que ni siquiera los profesores se atreven a sondear el abismo» (p. 13).

El problema es que el planteamiento de Barrot, lejos de contribuir a descifrar los porqués de esa sideral soledad, y por esa vía ayudar a re-construir la relación de los docentes consigo mismos, con sus alumnos y con el saber que con ellos deben compartir, los abroquela en una posición defensiva y débil, ya que solo se funda en la supuesta superioridad del sabihondo, que la institución debería consagrar, garantizar y proteger.

Por esta vía, el Prof. Barrot defiende el derecho de los docentes a ser escuchados en silencio por sus alumnos, confunde respeto mutuo con pérdida de autoridad y, amparándose en el manido argumento del “descenso del nivel”, arremete contra las políticas democratizantes, proponiendo el retorno a una enseñanza elitista que llega a proclamar el «derecho de la escuela al fracaso escolar».

«Cuadratura del círculo, puede ser, porque hubiera sido necesario preservar, al mismo tiempo, costara lo que costara, un derecho fundamental de la institución, ese derecho que, llamaría yo, el derecho de la escuela al fracaso escolar, sin el cual ésta sólo podría ser una gigantesca aldea Potemkin» (pp. 48-49).

Este supuesto **derecho** no es sino la legitimación del **privilegio** de algunos **alumnos** (en el sentido etimológico de la palabra) a completar con éxito su educación, si se adaptan a las reglas de juego de la institución escolar.

«El silencio que el profesor impone primero al parloteo de su propio yo es lo que lo constituye como profesor, lo que libera y legitima su palabra. Y es esta exigencia la que constituye el fundamento del derecho imprescriptible de los profesores al silencio y a la escucha de sus alumnos» (p. 33).

«...el papel fundamental de la institución es garantizar la autoridad de los profesores, por una parte asegurándoles las condiciones de una formación de alto nivel en su disciplina y, por otra parte, asegurándoles las condiciones



del respeto de su autoridad por parte de sus alumnos» (p. 73).

«Se trata... de la única cosa que la educación pública debería proteger, mantener, promover, alentar y recompensar, tanto en los profesores como en los alumnos», ya que «...es así que (el profesor) los instruye y los educa, por el efecto de alguna manera secundario de esta instrucción» (pp. 71-72).

Esta idea de que **educar** es casi un efecto derrame del **instruir** es lo que fundamenta aquello que Barrot llamaba el derecho de la escuela al fracaso escolar, fracaso que se funda en la no-asunción por parte de sus alumnos de su derecho a instruirse y alcanzar el nivel de conocimientos que la escuela ha instituido como imprescindibles; ese nivel que los docentes, desde tiempo inmemorial, proclamamos que baja en forma alarmante.

Hace dos años (2008) nos visitó el Prof. Christian Baudelot, quien en 1989 había publicado junto a Roger Establet, el libro *El nivel educativo sube*. Allí sostienen que el **nivel es de goma**, ya que se funda en un referente ilusorio (en general, el recuerdo del rendimiento escolar del propio docente en su disciplina) y, en definitiva, no mide nada.

El concepto de nivel surge en Francia vinculado a la implantación del examen de bachillerato, con una doble impronta: **barrera** que franquear y **nivelación** de los miembros de la élite escolar capaz de acometer estudios superiores y desempeñar una profesión “civil” o “liberal”. De este modo, el **nivel** resulta ser un **organizador social** que «expresa, en el registro escolar, la voluntad **civilizadora** de los reformadores burgueses, obra desarrollada durante un largo período e iniciada desde arriba y por arriba» (Baudelot y Establet, 1989:151).

Pero por eso mismo cumple un papel legitimador de todas las formas de control del acceso al conocimiento y, por ende, al poder.

No me extraña entonces que Barrot arremeta contra la “pseudo-democratización de la enseñanza”, a la que confunde con la “masificación”, sin advertir que lo que hace a una enseñanza masificada no es el número de alumnos, sino los presupuestos pedagógicos con que trabajan los docentes. Por ejemplo, aquellos que él defiende -en especial, la enseñanza magistocéntrica- que son masificadores, aun cuando se trabaje con un *numerus clausus*².

² N. del E.: Limitación del número de plazas establecido por un organismo o una institución (DRAE).

Observan Baudelot y Establet (1989) que:
«Un nivel no es sólo ni fundamentalmente, una altura que se define: es una población a la que se circunscribe para reservarle unos privilegios. De ahí la relación paradójica pero significativa entre el nivel y el número. El primer gesto no estriba nunca en felicitarse por un incremento numérico de los alumnos que logran obtener un título escolar preciso: se trata más bien de sospechar alguna decadencia y un cierto fraude en esa irrupción de las masas. La equivalencia entre nivel elevado y población restringida, que caracterizó desde luego la puesta en función del bachillerato, se difundió ampliamente hasta el punto de alcanzar ahora a todos los estratos de la escolaridad.

Hoy como ayer, todas las evoluciones que atestiguan una mejora del rendimiento escolar son percibidas y descritas en un registro catastrófico y negativo. Esta lógica de la degradación por ‘hacinamiento’ se fraguó, desde luego, en los discursos sobre el bachillerato. Jean-Baptiste Piobetta, defensor de la institución e historiador destacado de sus ideólogos, puede proporcionar una expresión concentrada de un siglo de malthusianismo escolar. Más es demasiado y demasiado es (está) menos (bien). Las series estadísticas que registran el crecimiento numérico de candidatos operan como un dispositivo de alarma» (pp. 152-153).

¿No hay algo de este malthusianismo escolar en los planteamientos de Barrot? Y, ¿no hay también algo de ese malthusianismo en la defensa corporativa del *numerus clausus* que se difunde cada vez más en las profesiones universitarias en nuestro país?: *hay demasiados médicos, sobran escribanos, no todos tienen que ser universitarios, habría que cerrar la Facultad por 10 años*, etc. Pese a que la UNESCO ha proclamado *el derecho de todos a la educación a lo largo de toda la vida*, estas y otras expresiones similares son comunes en nuestro medio. Por suerte no he oído todavía decir que hay que cerrar los institutos que forman docentes porque sobran maestros o profesores; pero en algunas disciplinas podríamos no estar lejos de ello.



Fotos: Concurso Fotográfico QE / Cecilia Lobato

Cuba ha universalizado la educación superior; y nuestra Universidad hace años está proclamando a través de sus autoridades (Guarga, Arocena) este objetivo como meta a lograr. Está muy bien. Pero ¿son suficientes y efectivas las políticas adoptadas para ello?

Las políticas anti-discriminatorias: un debate abierto

Brasil, India, Sudáfrica, vienen desarrollando políticas de “discriminación positiva” para hacer frente a la exclusión sistemática de amplios sectores de la población, históricamente segregados desde el nacimiento y, por tanto, también desde la escuela primaria, por razones raciales, étnicas, de género o de clase. En las sociedades multinacionales y pluriclasistas, estas diversas formas de discriminación, asumidas o no a nivel de conciencia colectiva, se conjugan y refuerzan mutuamente.

Boaventura de Sousa Santos sostiene que las universidades en general resisten las políticas de discriminación positiva, porque de alguna manera han participado reforzando la exclusión social, teorizando sobre la inferioridad de los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia.



«El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna. En Brasil, la resistencia será quizás mayor ya que la elite universitaria se dejó atraer fácilmente por la idea autocongratulatoria del nuevo país, país sin historia como si en Brasil sólo hubiese descendientes de inmigrantes europeos de los siglos XIX y XX y no pueblos ancestrales indígenas y descendientes de esclavos.» (De Sousa Santos, 2004:57, nota 39)

¿Será muy diferente la situación en Uruguay?

Por otra parte es verdad que no basta con incluir por vía de cupos o becas a los estudiantes que antes no tenían posibilidades de acceder. Si no hay un cambio global en las políticas educativas, que incluya reformas curriculares y metodológicas, así como una nueva conciencia en los docentes, los sectores que logran ser incluidos en el sistema educativo pueden ser víctimas de nuevas formas de segregación o cooptación, que refuercen y lleven a autojustificar la exclusión, o bien les haga renegar de su identidad para sentirse partícipes de la cultura dominante.³

El derecho de los docentes a seguir formándose

Difícilmente un docente esté en condiciones de respetar el derecho de todos sus alumnos y alumnas a la educación liberadora, si a él no se le ha reconocido ese mismo derecho. Y ese derecho fue desconocido por largos años en nuestro país por efecto del contexto, autoritario en primer lugar y dependiente de políticas impuestas por los organismos internacionales de crédito luego, que abrieron la brecha para que la formación docente, sobre todo de posgrado, quedara librada al juego del mercado, favoreciendo a quienes podían acceder a cursos privados o en el exterior. Por ello, a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), uno de los reclamos más fuertes de los docentes es el derecho a seguirse formando a lo largo de su vida profesional a través de cursos de actualización, perfeccionamiento y posgrado, accesibles a todos. Esto significa no solo que tienen que estar ofrecidos en la órbita pública, y por tanto ser gratuitos, sino que además, por parte de algunas organizaciones profesionales y sindicales, se reclama que no se pongan condiciones para su ingreso (antigüedad, calificación, producción, etc.) y que se ofrezcan las condiciones materiales (ayudas para poder desplazarse) y funcionales (licencias) para poder desarrollarlos. Un reclamo totalmente compartible desde el punto de vista teórico y que se cumple en algunos países, incluso de la región. En el nuestro estamos todavía lejos de ello, aun cuando se han dado pasos significativos en esa dirección (cursos descentralizados, semipresenciales, etc.).

«Cuando el objetivo cardinal de la generalización de la enseñanza avanzada, permanente y de calidad, plantea el inmenso problema de enseñar a mucha más gente a mayor nivel y durante mucho más tiempo, las TICs ofrecen una colaboración inestimable. Pero para ello hace falta esquivar la trampa que constituiría establecer, de hecho o derecho, un sistema de ‘dos enseñanzas’, la presencial y preferida versus la remedial a distancia» (Arocena, 2001b:61).

En los últimos tres años, un promedio de 11 000 docentes ha pasado por los cursos del IPES (y sus sedes descentralizadas) por año.

Por esos rostros que nos interpelan

³ Sobre este punto recomendamos leer el excelente trabajo de Jurjo Torres Santomé (1999): "Sistema escolar y atención a la diversidad. La lucha contra la exclusión".

Esto haría pensar que uno de cada cuatro docentes tiene acceso a por lo menos un curso de actualización, perfeccionamiento o posgrado en el año.

En una interpretación simplista se podría pensar que en cuatro años se puede cubrir la totalidad del cuerpo docente del país. Esto es una ilusión, fácilmente rebatible.

Hay docentes que se inscriben en cuanto curso se ofrece; otros no se interesan o no pueden acceder por diversas razones personales y/o institucionales. ¿Cómo asegurarle a esos docentes el derecho a formarse a lo largo de toda la vida? Y, ¿cómo asegurarse de que los que sí acceden a los cursos están recibiendo una educación en servicio que realmente los forme como profesionales imbuidos de una filosofía que ponga en el centro el derecho de todos y cada uno de sus alumnos a recibir una educación sólida y emancipatoria?

Educación y emancipación. La fuerza del contexto

En una película maravillosa: *La lengua de las mariposas*, el maestro sostiene que si se logra formar una generación en libertad ya no será posible volver atrás en la historia. Su utopía pedagógica no dimensionó los múltiples escenarios en que se desarrolla el aprendizaje. El "contexto" es algo más que un telón de fondo; atraviesa la escena y configura a los actores. Así se puede comprobar en el doloroso final de dicha película, en el cual padres y alumnos atacan al maestro -que hasta ese momento se había ganado un lugar en el corazón de todos por sus actitudes solidarias y sus consejos sabios y liberadores- cuando este es detenido por las fuerzas del franquismo.

En la otra dirección, también se constata la fuerza del contexto en las ancestrales luchas de los pueblos aborígenes de América, aplastados y silenciados una y otra vez por los poderes de turno, pero que hoy comienzan, en un contexto de cambios políticos con gobiernos progresistas, a ocupar un lugar en la tierra que regaron

con su sudor y sus lágrimas, rescatando su dignidad y sus derechos, entre ellos el derecho a la educación, no a ese simulacro de educación del que se vanaglorian las agencias internacionales cuando presentan estadísticas que muestran el avance de la escolarización en América.⁴

Hoy, en el contexto de profunda crisis civilizatoria⁵ en que estamos inmersos, son múltiples los desafíos y los cuestionamientos a que se ve sometida nuestra profesión. Tomando en consideración solo los cambios que más directamente inciden sobre la educación: el aumento exponencial del conocimiento, la vertiginosidad de los avances científico-técnicos y, como contracara, la rápida obsolescencia de nociones y prácticas, el desarrollo de las TIC y su articulación con los procesos de globalización, parecería que nuestro rol se ve interpelado por todas partes... ¿O quizás no?

En más de una oportunidad le he oído decir al Rector de la Universidad, Dr. Rodrigo Arocena, que el avance vertiginoso de las TIC, lejos de alterar el rol docente, lo que ha hecho es dejarnos solos a los docentes, enfrentados al desafío de asumir nuestro rol, el de siempre, que no es precisamente el de proveedor de información.

Al liberarnos de esa responsabilidad *ad hoc* que históricamente fuimos asumiendo, las TIC nos estarían permitiendo entonces centrarnos en lo que es propio y específico del rol docente.

«Pensamos que un aporte fundamental de las TICs a la enseñanza es hacer posible la **revitalización de la mayéutica** (Arocena, 2001). En efecto, se requiere un gran apoyo de tales tecnologías para generalizar una enseñanza de tipo socrático, activa y permanente, en la cual la clave radica en las actitudes personales y colectivas de los estudiantes, en su disposición a aprender de manera muy parecida a cómo se investiga, procurando resolver problemas a partir de lo que se sabe y de la disposición a estudiar sistemáticamente. Este tipo de enseñanza es, por supuesto, inviable sin la revalorización del papel de los docentes, de quienes promueven que los estudiantes aprendan a aprender» (Arocena, 2001b:61-62).

Este vínculo TIC-mayéutica es todo un reto para repensar nuestro rol en el contexto actual.

⁴ Sobre este punto también conviene leer un excelente trabajo de Pablo Gentili (2004): "Sólo la educación salva (a los más ricos)".

⁵ Cuando hablo de crisis civilizatoria, lo hago usando la palabra crisis en su sentido original de quiebre, encrucijada, con todo lo que ello tiene de negativo y de positivo al mismo tiempo.



¿Crisis de identidad?

Más allá de reconocer que la educación y la docencia en tanto hechos históricos no admiten una definición abstracta, válida para cualquier momento y lugar, debemos admitir que nuestra actual “crisis de identidad” se vincula con las dificultades que la Pedagogía ha tenido, y sigue teniendo, para delimitar su campo problemático y definir su estatuto epistemológico.

Si -como dice G. Férry (1987)- la Pedagogía es «una reflexión teórico-práctica que trata de responder a problemas prácticos (...) lo más cerca posible de la complejidad de lo real», ella debería expresarse en «un conjunto de esfuerzos de intervención sobre la práctica de los agentes del espacio educativo, que tiene el cometido de racionalizar el campo práctico en la perspectiva de afianzar el valor educativo del mismo» (Furlán, 1989).

Ese esfuerzo no puede ser una exigencia impuesta a cada maestro en la soledad de su aula, sino que debe asentarse en dos premisas básicas:

- ▶ que la mejora de la calidad de la enseñanza es una **“tarea colectiva y abierta”**, en la que la comunidad educativa «protagoniza un proceso de **indagación de problemas y búsqueda de soluciones**» (De Lella, 1979);
- ▶ que los docentes deben implicarse íntimamente en el proceso, como **«investigadores de su propia práctica»** (Stenhouse, 1979).

Hacia un nuevo modelo de formación

El Maestro Miguel Soler viene planteando, desde hace tiempo, la necesidad -que compartimos- de ampliar la cobertura de los cursos de formación permanente que ofrece la ANEP, haciendo efectivo el derecho de todos los docentes a seguir formándose a lo largo de la vida, a través del impulso a la creación de grupos de indagación autogestionados, con el apoyo, coordinación y eventual orientación técnica del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

Estos grupos se autoconvocarían a partir del reconocimiento de problemas comunes que los interpelan y a los que no pueden dar respuesta en soledad.⁶ No necesariamente serían grupos de maestros o de profesores de un liceo; quizás sería deseable que fueran docentes de diferentes niveles, que trabajan con una misma realidad o con realidades y problemáticas afines a cuya solución pueden aportar desde las diversas miradas que, por su formación y su práctica, cada uno ha podido desarrollar.

Esto no significa, claro, abandonar los cursos regulares de posgraduación (actualización, perfeccionamiento o posgrados en sentido estricto); más bien deberían ser, además de una alternativa para quienes no han accedido a ellos, el punto culminante de algunos de esos cursos, cuando ellos han logrado constituir, por las metodologías y sistemas de evaluación desarrollados, verdaderas comunidades de aprendizaje.

⁶ Ya en 1952, Soler decía en un informe sobre Educación Fundamental que educar a los maestros consistía en «unirlos alrededor de un propósito, hacerles discutir el problema, indicarles qué agencias de gobierno pueden ayudarles, enseñarles cómo gestionar esa ayuda y, fundamentalmente, hacer nacer en ellos la conciencia de que la mayor parte de la tarea radica en ellos mismos, que deben organizarse para su cumplimiento» (Anales de Instrucción Primaria, T. VIII, abril-junio 1955, p. 173, Montevideo).

En estas comunidades no habría trabajo remunerado, y las acreditaciones no serían papeles para simplemente acumular méritos. Hablamos de un encuentro voluntario (presencial y/o virtual)⁷ que se puede traducir en un crecimiento, y una satisfacción personal y colectiva, repercutiendo obviamente en la mejora de las prácticas pedagógicas. Y que podría dar lugar a experiencias tan ricas como las que ya ha conocido el país a través de los núcleos escolares, en algún momento institucionalizados y actualmente retomados sobre todo en el medio rural, donde la soledad del maestro puede ser abrumadora; pero a la vez un estímulo para la búsqueda de oportunidades de trabajo con los pares, donde se puedan presentar experiencias, someterlas a debate, ampliar las perspectivas con la mirada del otro, plantear dudas sabiendo que ellas no se van a traducir en una baja de la calificación, sino en una búsqueda compartida de respuestas, siempre provisionales, siempre sometidas al veredicto de la práctica.

No estamos diciendo que no haya que acreditar el trabajo docente en estos grupos de indagación, sino que hay que re-significar la acreditación a la luz de un nuevo proyecto educativo que ponga en el centro la legitimación de la diversidad de experiencias y la autonomía del docente en tanto profesional de la enseñanza.

Refiriéndose a la universidad pública, Boaventura de Sousa Santos (2004) sostiene que esta *«no debe promover modelos idénticos en la actividad docente, pero sí modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente. Esto permite ampliar el retorno social de la universidad e introducir incentivos internos para nuevas actividades, sirve como escudo contra la presión unilateral de incentivos mercantiles. (...) Los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones»* (pp. 74-75).

⁷ «Aun quienes viven enfrente de la sede física de su establecimiento educativo y disponen de todo el tiempo necesario para asistir al mismo, deben trabajar en parte a distancia, lo que contribuirá a fortalecer su capacidad para aprender de forma autónoma, y también a que haya mayores recursos disponibles, de modo que aun quienes residen lejos, y/o disponen de poco tiempo, puedan realizar parte de su labor de aprendizaje en forma presencial. En breve, debiéramos apuntar a una enseñanza semipresencial para todos» (Arocena, 2001b:61).

Una experiencia muy rica en esta línea de trabajo que estamos defendiendo, es la que se realizó en Colombia en lo que se dio en llamar la “Expedición Pedagógica Nacional”, a partir de la cual sus protagonistas sostienen que pudieron trazar la nueva y auténtica “cartografía pedagógica nacional”:

«El trecho recorrido por la Expedición Pedagógica Nacional en los tres últimos años y la realización del Encuentro Nacional de Viajeros han convertido en certeza lo que sólo era una intuición, tras la cual se escondían nuestros sueños: la existencia de un amplio y organizado movimiento de maestros y maestras que han hecho de la pedagogía, la escuela, la enseñanza, la comunidad educativa, la razón de ser de su ejercicio profesional y realización personal.

Entre adversidades y entusiasmos se han organizado en redes, círculos, anillos, tertulias, jornadas pedagógicas, microcentros, Ceids; han tendido puentes de intercambio y solidaridades; desarrollan diversas prácticas pedagógicas e innovaciones; enfrentan el reto de la investigación; los mueve el interés por el presente y el futuro de la educación y la defensa de la educación pública; también el futuro del país, en especial el logro de la paz y una verdadera democracia en la cual quepamos todos.» (“Presentación” de Expedición pedagógica nacional. Huellas y registros).

Si esto se pudo desarrollar en Colombia, en condiciones de violencia generalizada a la que no son ajenos las escuelas, los docentes y los estudiantes, parecería que en Uruguay es un desafío estimulante.

Claro que esta aventura, a la vez gozosa y conflictiva, implica por sobre todo una perspectiva ética, entendiendo la ética como lo hace Filloux (1998), como *«un deseo que ubica al sujeto frente a lo que él es como sujeto consciente, pero también como sujeto de lo inconsciente»*. En esta línea de pensamiento, ética se distingue claramente de moral: *«la moral da forma (con-forma), en tanto que la ética interpela, que es distinto»*.

«(...) La ética es ‘un debate, una decisión, una crisis’. Y esta crisis, cuando se produce, no implica solamente ‘mi’ relación, en tanto sujeto, a una norma, a una ley abstracta, sino a una voluntad de intercambio respecto del otro, a un deseo que vierte en el otro su propia libertad» (Filloux, 1998:50).

Nuestro compromiso con esos ojos que nos interpelan

Y por acá volvemos a nuestro punto de partida.

La ética desarrolla la capacidad de re-conocerse como sujeto complejo y contradictorio, y de comprender en el otro también una singularidad compleja, un “otro humano” que es, a la vez, este rostro (¿el de la niña de Haití que aparece en la campaña de solidaridad?) y un universal. Un ser humano, igual que yo, y por tanto con los mismos derechos. Un ser esencialmente diferente de mí, y con derecho a serlo.

Un otro frente al cual -como diría Larrosa (2000)-: «*El maestro tira y eleva, hace que cada uno se vuelva a sí mismo y vaya más allá de sí mismo, que cada uno llegue a ser el que es*» (p. 11).

De este modo no se va a producir el efecto que denunciaban los alumnos de La Mina, ni a nivel personal ni a nivel colectivo.

Nosotros, docentes, debemos defender simultáneamente y con la misma fuerza, nuestro derecho y el derecho de todos y todas, en primer lugar de nuestros alumnos (pero no solo de ellos) a aprender a volar; así como a que no se nos corten las alas ni se nos enjaule en moldes prefabricados e impuestos desde afuera o desde arriba.

En otras palabras, el derecho de todos a una educación liberadora, que es tanto como decir promotora de autonomías, en el pensar y en el actuar.

Al pueblo de Haití le cortaron las alas después que aprendió a volar. A otros pueblos, entre ellos los aborígenes americanos -como dice la canción-, le dieron “mucho palo pa’ que aprenda a no volar”.

¿Cómo se puede revertir esto? ¿Cuál es nuestro compromiso profesional y humano, nuestro compromiso ético en esta apuesta? 

Bibliografía

AROCENA, Rodrigo (2001a): “Cambios y permanencias en la Enseñanza Superior ante la irrupción de las TICs”. Ponencia en el *Seminario Internacional de Pedagogía Universitária e Novas Tecnologias no Ensino*. Porto Alegre: Cátedra UNESCO/AUGM.

AROCENA, Rodrigo (2001b): “Las divisorias del aprendizaje y la innovación educativa” en *Primer foro. Innovaciones educativas en la enseñanza de grado*. Montevideo: CSE/UdelaR-AUGM-UNESCO/IESALC.

AROCENA, Rodrigo (2007): “Apertura” del *Segundo foro. Innovaciones educativas Primer encuentro regional sobre Tecnologías de Información y Comunicación*. Montevideo: CSE/FHCE (UdelaR)-AUGM-AECID.

BARROT, Adrien (2003): *La escuela puesta a morir*. Montevideo: Voces.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger (1989): *El nivel educativo sube*. Madrid: Ed. Morata. 1ª edición: 1990. Reimpresión: 1998.

DE LELLA, Cayetano (1990): “Hacia un enfoque renovador de la formación docente: los seminarios de Introducción a la docencia universitaria” en A. M. Ezcurra y otros: *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2004): *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: LPP - Miño y Dávila Editores. 1ª edición en castellano: 2005.

FERRY, Gilles (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-ENEPI-Paidós Educador.

FILLOUX, Jean-Claude (1998): “¿Hacia una educación ética?” en O. Guariglia y otros: *Reflexión ética en Educación y Formación*, pp. 45-56. Buenos Aires: UBA / Ed. Novedades Educativas, 2000.

FURLÁN, Alfredo; PASILLAS, Miguel Ángel (comps.) (1989): *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM-ENEPI.

GENTILI, Pablo (2004): “Sólo la educación salva (a los más ricos)” en *La Formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: UNL.

GENTILI, Pablo (2010): *La educación en Haití: del abandono al caos*. Buenos Aires: CLACSO.

LARROSA, Jorge (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires-México: Edu/Causa, Co-Edición Ediciones Novedades Educativas - Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

SOLER, Miguel (1952): “Informe Concepto de Educación Fundamental” en *Anales de Instrucción Primaria*, T. VIII (abril-junio 1955). Montevideo.

SOLER, Miguel (2002): “El Proyecto Principal visto por un trabajador en terreno”. Barcelona: (edición personal del autor). El original en francés en: Boletín N° 81 *LIEN/LINK* (julio-setiembre 2002). París: UNESCO.

SOLER, Miguel (2009): *Miguel Soler: Lecciones de un maestro*. Montevideo: ANEP-CODICEN. Colección Clásicos de la educación uruguaya.

s/a (2000): *Expedición pedagógica nacional. Huellas y registros*. Bogotá: UPN-OEI.

STENHOUSE, Lawrence (1985): *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Ed. Morata. 2ª edición en español: 1993.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1999): “Sistema escolar y atención a la diversidad. La lucha contra la exclusión” en F. Angulo Rasco y otros (1999): *Escuela pública y sociedad neoliberal*, pp. 113-132. Madrid: Miño y Dávila Editores (2ª ed.).