

Crisis, transformaciones e incertidumbre en la educación media

Margarita Arlas

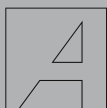


Konrad
Adenauer
Stiftung

Instituto Humanista Cristiano
JUAN PABLO TERRA 

Crisis, transformaciones e incertidumbre en la educación media

Margarita Arlas



Konrad
Adenauer
Stiftung

Instituto Humanista Cristiano
JUAN PABLO TERRA

Crisis, transformaciones e incertidumbre en la educación media.

Margarita Arlas.

Documentos 4

INSTITUTO HUMANISTA CRISTIANO JUAN PABLO TERRA.

José E. Rodó 1836, 1er piso, Montevideo

Tel: (598) 24004235

Email: ihcterra@gmail.com

Web: institutojuanpabloterra.org.uy

Montevideo, abril de 2013.

PRÓLOGO

A nadie asombraría la afirmación de que nuestra educación está en crisis. Hace décadas que se buscan e instrumentan soluciones que no han dado la respuesta adecuada a los verdaderos problemas que enfrenta nuestro sistema educativo.

Reformulación de planes de estudio, creación de programas y proyectos sectoriales, evaluaciones de desempeño, debates educativos y ley de educación no han podido superar los estructuralmente bajos porcentajes de egreso en la educación media ni los problemas en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La educación media necesita de un debate que apunte a reflexionar sobre qué formación necesitan nuestros jóvenes de cara al futuro; y de qué forma podemos ofrecer a los jóvenes una educación que los haga partícipes de la sociedad del conocimiento y los habilite para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

El INSTITUTO HUMANISTA CRISTIANO JUAN PABLO TERRA se ha propuesto aportar al debate de estos temas. Para cumplir con tal objetivo convocó a profesionales de dilatada trayectoria académica en educación a debatir sobre “La educación media y los jóvenes de cara al futuro”, evento que tuvo lugar el 12 de noviembre de 2012. A partir de sus aportes se realizó una discusión abierta entre todos los presentes en el encuentro.

El presente documento recoge la exposición de la profesora Margarita Arlas en el evento.

Margarita Arlas es profesora de Historia. Posee una larga trayectoria en la ANEP, habiéndose desempeñado en diversos cargos tales como Directora del IAVA, Sub Directora del Área Media y Técnica de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, hoy Consejo de Formación en Educación. Actualmente se desempeña como integrante de la Comisión de Profesionalización y asesora del Consejo de Educación Secundaria.

El INSTITUTO HUMANISTA CRISTIANO JUAN PABLO TERRA agradece a la FUNDACIÓN KONRAD ADENAUER su apoyo en la realización de esta actividad.

PABLO MARTÍNEZ BENGOCHEA

DIRECTOR

INSTITUTO HUMANISTA CRISTIANO JUAN PABLO TERRA

Crisis en la acepción de la Real Academia alude a “una situación dificultosa o complicada” que es de la manera que se usa el término referido a la educación, fundamentalmente en nuestro país a la Enseñanza Media Secundaria, o sea la que está en la órbita del CES. Poco o nada se dice de la educación media dependiente del CETP, no sabemos si por desconocimiento o por ponerse a favor de la corriente.

Pero también alude a “Mutación importante en el desarrollo de otros procesos, ya de orden físico, ya históricos o espirituales”, que es más interesante porque nos saca del habitual sentimiento de que está todo mal y nos pone en el camino de una transformación.

Desde otro lugar me parece interesante la visión de Meirieu sobre la crisis en la Educación. Sostiene que la crisis de la educación está ligada en cierto sentido al surgimiento de la democracia: *“la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad”* y que refiere al ejercicio del poder. No hay crisis en las dictaduras ni en los gobiernos teocráticos. *“La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social”*.. Eso quiere decir que nadie detenta la verdad educativa y que nadie puede decirnos en qué y como debemos educar a nuestros hijos.... por eso en nuestro país la Constitución establece la libertad de enseñanza.

Se podrá decir que también la Constitución establece la obligatoriedad de ciclos de enseñanza y se define un curriculum de tipo nacional, entonces ¿dónde está la libertad? Y sí existe, en primer lugar porque la educación no se agota, como condición intrínseca a ella misma en un formato institucional y en un diseño curricular. Si reducimos la educación a estos aspectos nos olvidamos de lo sustancial que es su objetivo principal: la transformación emancipadora del ser, lo que va a contrapelo de todo lo demás: de las urgencias, de la superficialidad, de la satisfacción inmediata de los de-

seos, del vacío de argumentos, del vacío de compromiso que bien batidos contribuyen a que nuestros jóvenes vivan un sinsentido y el peor de los vacíos que es la soledad. Nuestro día a día en la Educación es la incertidumbre, pero eso fue siempre así y veremos después como fundamentamos esta afirmación.

¿Como se organiza esta charla? En primer lugar hablemos de la realidad de los resultados educativos enmarcada en la realidad social. En segundo término se profundizará, algo, sobre que es la Educación y del Derecho a la Educación. Y por último que preguntas nos hacemos, que debates nos debemos para mejorar, porque en realidad creo que debemos hacernos buenas preguntas, pero interrogarnos de verdad a nosotros mismos por qué nos aferramos a algunas cosas y dejamos escapar otras sin dolor (o con).

En el 2011 el 96,7% de las personas de 14y 15 años de edad habían concluido sus estudios primarios, el 65% de los jóvenes de 17 y 18 años de Educación Media Básica y el 37,5% de los de 21 a 22 años de Educación Media Superior. En las edades que atiende la educación media, los porcentajes de jóvenes que asisten a una institución de enseñanza va desde el 96% a los 13 años al 49% a los 18, edad donde teóricamente se culminaría la enseñanza media superior, lo que muestra escasa retención y seguramente trayectorias educativas truncas.

El CES tiene actualmente 289 liceos donde se distribuye una población de 227.858 alumnos en un total de 7.193 grupos. En el Ciclo Básico se matricularon en el año 2012 127. 593 alumnos distribuidos en 4.301 grupos. Este año la novedad es una disminución de la matrícula después del aumento sostenido de los últimos años. Es interesante comprobar (de acuerdo a datos de UNICEF) que desde 1912 (creación de los Liceos departamentales) a la fecha la matrícula de la Enseñanza Media ha tenido un aumento sostenido. “Entre 1912 y 2008 aumentó 33 veces el número de estudiantes con relación a la población, en tanto aumentó 22 veces el número de Liceos y 13 veces el porcentaje del gasto del PBI”. De la misma manera que el aumento de la matrícula ha sido constante, como en el resto de América Latina, es significativa la poca flexibilidad de los datos de abandono, que muestran un problema estructural que no se explica por administraciones o cambios curriculares y que se mantiene constante (Informe Siteal). Las cifras 2011 de culminación de ciclos muestran una mejora con respecto a 2010 por

lo podría esperarse en el mediano plazo, si se mantiene esta tendencia, una mejora, probablemente debido a una serie de acciones dirigidas fundamentalmente a las poblaciones más vulnerables.

En Montevideo por ejemplo, con 71 liceos, 32, en enorme mayoría en contextos socioeconómicos bajos, se llevan el 65% de la matrícula y los índices de repetición mayores al 40 %. Si uno analiza los datos básicos de repetición y abandono no hay sorpresas. La variable explicativa por excelencia es el origen socioeconómico y cultural de los estudiantes. Se podrá argumentar que la pobreza ha disminuido, que los recursos se han incrementado y que los resultados no han cambiado. De acuerdo, pero en Educación los cambios son graduales, y los resultados se ven en el mediano y largo plazo, además de incidir otros elementos vinculados a la pobreza de difícil resolución.

De acuerdo al monitor presentado recientemente por UNICEF, en Montevideo y zona metropolitana se ha asistido en los últimos años a un proceso de segregación territorial

El análisis de los niveles de hacinamiento y su evolución reciente, así como la localización de los asentamientos irregulares o precarios en la capital, confirman la imagen que se ha ido extendiendo - en cierta medida también en el imaginario colectivo— respecto a una ciudad en la que conviven dos realidades profundamente disímiles. En tres de los cuatro municipios de la periferia montevideana (F, D y A) aproximadamente uno de cada diez hogares vivía en situación de hacinamiento en 2011.

De hecho, uno de los tres tipos de pobreza que surgen de combinar el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) y la línea de pobreza responde a esta suerte de rezago en la mejora de las condiciones materiales de vida respecto al aumento de los ingresos de los estratos más bajos. Se trata de la pobreza inercial, la situación en que se encuentran las personas que viven en hogares con ingreso per cápita superior a la línea de pobreza pero que aún tienen NBI. (Monitor UNICEF)

La pobreza entre los niños menores de 15 años de edad que viven en los cuatro municipios del cordón periférico de Montevideo alcanza en promedio al 56 %, en tanto en los restantes cuatro municipios es del 14 %. Con base en estos datos se podría afir-

mar que la probabilidad de vivir en condiciones de pobreza es cuatro veces mayor entre los niños que residen en la periferia que entre los que residen en los barrios de la costa y el centro de la ciudad.

En los cuatro municipios consignados (A, D, F y G) se advierte un alto porcentaje de hogares particulares que residen en asentamientos irregulares, otro dato relevante con relación a las condiciones de habitabilidad. De hecho, uno de cada cuatro hogares del Municipio A forma parte de un asentamiento, lo cual seguramente implica que el porcentaje de niños y adolescentes que viven en asentamientos sea aún mayor, dado que estos hogares presentan promedios más altos de personas y de niños por núcleo familiar.

Esta es una realidad compleja, que necesita de cambios estructurales profundos en conjuntos de políticas públicas que ataquen la situación en el mediano y largo plazo. Son determinantes en los resultados educativos por supuesto porque no se ha encontrado la respuesta adecuada para que estos niños y jóvenes transiten por las instituciones educativas y aprendan. Como señala Baudelot:

Las razones de esto son múltiples. Unas se refieren a la ausencia de una acción política del Estado a largo plazo, abiertamente orientada hacia la reducción de las desigualdades sociales ante la escuela. Otras, más recientes, a las estrategias agresivas llevadas a cabo por las familias intelectuales para ubicar a cualquier precio a sus hijos en los mejores establecimientos, engendrando entonces una competencia feroz para apropiarse de la mejor parte de la escuela pública. Otras, se refieren a la segregación espacial de las grandes ciudades, que concentran las poblaciones frágiles en los sectores desprovistos de recursos, esta ausencia de política urbana ha acentuado dramáticamente las desigualdades entre los establecimientos, haciendo de algunas escuelas y de ciertos *collèges* verdaderos guetos. Las prácticas pedagógicas de los docentes también influyen, ya que estos prefieren dirigirse a los mejores alumnos, y no a los del fondo del aula. Lo mismo sucede con el contenido de los conocimientos dispensados, etc. La lista de estos factores es larga, y mi propósito aquí no es hacer una enumeración.

A esto se agrega el tema de las posibles trayectorias de los alumnos que ingresan a la Educación Media. En las pruebas que se realizan en Primaria en lengua y matemática se constata según datos del monitor de UNICEF, que casi el 20 % de los alumnos no alcanzan el Nivel 1 de las pruebas, lo que significa que no han podido realizar las tareas más sencillas. Igualmente en Lengua, 2,3% no alcanzan el Nivel I, pero hay una de cada cuatro de los estudiantes que se sitúan en el nivel I, que significa de acuerdo a las especificaciones de las pruebas que “no pueden comprender textos explicativos que impliquen la lectura de una gran cantidad de información organizada en párrafos y que requiere de lectura lineal. Un tercio de los egresados de primaria lo hacen con extraedad de un año. Más allá de que no existen nunca destinos marcados y que siempre se pueden revertir situaciones a nivel personal, las perspectivas no parecen ser demasiado positivas para estos jóvenes que ingresan además a un sistema que en primer lugar parte de una base errónea en muchos casos y es la de que los conocimientos básicos existen y que en segundo término no cuenta con algunas de las fortalezas de la Enseñanza Primaria (por ejemplo la universalidad de la titulación). Esto explica niveles de extraedad severa (2 años o más sobre la edad esperada) de algunos liceos enclavados en las zonas periféricas de Montevideo que alcanzan para primer año el 40%. Esto genera instituciones sorprendentemente homogéneas. En algunas instituciones los diferentes son los docentes.

Estos factores, condiciones de pobreza y marginalidad, NBI, extraedad, historia de fracaso escolar se potencia en instituciones debilitadas. Esto es una opinión personal pero me parece evidente que día tras día se construye, por diversos factores y desde diferentes ámbitos la debilidad de las instituciones de educación media. Desde adentro y desde afuera y basta pensar en algunos episodios públicos recientes, impensables en otros momentos – queda la sensación de no hay un norte, no de parte quizás de las políticas o lineamientos estratégicos definidos en los documentos de la Anep, sino en como esas directivas se analizan y se aplican en las instituciones educativas, en los vínculos cada vez más complejos en la interna de los liceos y que desemboca en episodios a veces hasta insólitos pero que son nada más que un emergente . Es difícil construir algo en circunstancias de descrédito de la educación pública y de desprofesionalización del cuerpo docente. Y allí se intenta enseñar y muchas veces se logra a

pesar de que predomina en general una mirada reduccionista de lo educativo. Por qué después de todo, ¿que es Educar? ¿qué es la educación? Vale la pena hacerse esa pregunta radical por el sentido de la Educación y no como dice Martín Hopenhayn “*imponer una lógica reductiva a mediciones agregadas, en circunstancias en que estamos frente a procesos de alto contenido simbólico y cultural*”.

Para que haya educación (Antelo) tiene que haber más de uno en juego y una voluntad de influir, de provocar, impactar al otro, una intencionalidad. No hay educación si no hay una suposición de que el otro es educable y una acción consecuente. Todos son educables. Hay que dejar de lado el discurso de que hay alumnos que no tienen condiciones de educabilidad, hay que perder esa actitud, porque es una actitud negativa y porque nunca podremos educar si no partimos de la igualdad de partida. (Ranciere, Frigerio)

“Para mí, la educación es un acto, una acción que unos seres ejercen sobre otros con un propósito desmesurado. Que no se agota en la transmisión de conocimientos y que no se restringe nunca a la adquisición de un saber o a los aprendizajes de competencias o como ustedes quieran llamarlo. Eso puede suceder y no necesariamente hay un acto educativo. Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, vínculo y promesa de transformación del ser.” (Estanislao Antelo)

No hay proporción entre la tarea y lo difuso, lo poco asible del resultado, que puede ser inmediato o en un tiempo no cercano. Pero ese acto de educar que tiene que ver con que el otro se descubra y encuentre el deseo de aprender es la verdadera educación. Nosotros no educamos para ser algo determinado, educamos para ser. En este cruce se posiciona Alain Touraine para interpelar a los sistemas educativos y poner en duda la transmisión de saberes funcionales. “*No puede hablarse de educación cuando se reduce al individuo a las funciones sociales que el debe cumplir*”. Y culmina diciendo que quizás la escuela debe enseñar a cambiar. La escuela del sujeto deberá estar orientada hacia la libertad personal, la comunicación intercultural y la gestión de la sociedad y sus cambios.

Porque como dice Gimeno Sacristán la educación es un valor en sí y no es indiferente para el individuo poseerla o no porque la educación es un enriquecimiento de la subjetividad que da cierto poder sobre la acción. “*De alguna manera nos sabemos a nosotros mismos según todo lo que sabemos*”.

La educación (no solo la enseñanza y menos la mera instrucción) significa trascender lo que uno es, ir más allá *“Acaso la posibilidad de dejar de ser lo que somos, para ser otra cosa, no constituye la misma definición de educación”* (Silvia Serra).

Hopenhayn también advierte sobre el riesgo del exceso de una mirada que tiende a privilegiar el aprendizaje de saberes funcionales al desarrollo tecnológico y al desempeño productivo futuro mutilando aspectos menos instrumentales, como la expresividad y la autocomprensión y sobre todo soslayando la importancia del desarrollo espiritual y del crecimiento personal como parte del sentido de educar. *“Surge la necesidad de volver a la pregunta radical por el sentido de la educación que por su utilidad, entendiéndolo que una mirada demasiado centrada en los rendimientos puede olvidar los fundamentos: el desarrollo emocional e intelectual de los educandos”*.

Pero evidentemente si los alumnos se van, si no aprenden, esto que debería ser la educación no se produce. Entonces volvemos al discurso que nos muestra con abundancia de pruebas e información la distribución inequitativa de los aprendizajes (totalmente correcto, es una constatación de carácter cuantitativo) que como dice Baudelot ya en la década del 60 la investigación demostró que aquellos que tienen menos capital cultural aprenden menos o con mayores dificultades. No hay novedad en la afirmación. El tema es que nada ha cambiado (o sea sabemos que existe pero no lo hemos podido modificar) pero se agrega algo muy peligroso. Así como antes los criterios biologicistas dividían en dotados o no y definían destinos, los nuevos criterios a veces determinan el futuro de los jóvenes sin capital cultural (pobres) que se declaran rápidamente como ineducables. Esta es una de las operaciones que se ven a nivel de los discursos, pero se hacen reales en una educación que parte de la desigualdad de arranque y por lo tanto la profecía se cumple. Entonces un nuevo determinismo aparece: la población en riesgo (nunca sabemos si ellos están en riesgo o si el riesgo lo corro yo), los pobres, aludiendo no a una circunstancia sino a una condición del ser. *“A la fatalidad biológica de la ideología del don, sucede una fatalidad más moderna, la fatalidad social del origen de clase. Y contra las fatalidades, como se sabe desde la antigüedad, nada se puede hacer... Un destino es un destino. Y hay destinos sociales”* (Baudelot).

Pero otra operación proviene de los que no consideran, por lo menos no manifiestamente, que no puedan aprender a pesar de ser pobres, vulnerables y en riesgo, pero

cuestionan la pertinencia de ciertos aprendizajes (filosofía, el humanismo, etc) para estos jóvenes o incluso los adultos que vuelven al sistema. ¿Por qué aspirar a que tengan conocimientos socialmente relevantes, los que le darán, si les interesa continuidad educativa?

La gran pregunta es si las instituciones educativas pueden con la desigualdad. ¿Pueden y están destinadas a lograr ese gran manto igualador (homogeinizador) que fue la aspiración de la escuela moderna (hoy puesta en el banquillo de los acusados)Acá hay todo un discurso contradictorio: se critica a la escuela moderna porque trata a todos como iguales, lo que implica una selección porque si tratamos igual a los diferentes reforzamos la desigualdad. Y nos estamos olvidando que con su afán disciplinador la escuela se dirigía a los pobres (en el caso de nuestros países entre otras cosas, simplificando en extremo, para construir otras formas de ciudadanía que la monotonera) Para hacer más complejo este discurso las instituciones educativas deben atender a las diferencias. Estas diferencias hay que reconocerlas, atender a los alumnos en función de lo que los particulariza. Está bien y acordamos. Naturalizamos, reconocemos su carácter, propio de la condiciones del ser de nuestros alumnos y la nuestra también. ¿Naturalizamos todas? Porque en realidad muchas de las “diferencias” provienen del lugar que a nuestros alumnos les tocó en el reparto. Muchas y a veces la mayoría provienen de la pobreza, de la marginación, de la exclusión. ¿Son naturales?

En este tema el lenguaje permite caminar en el filo de una extraordinaria ambigüedad (Gimeno Sacristán) porque diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no solo se manifiesta en una forma de ser variada sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y participar de los bienes económicos, sociales y culturales. ¿Qué estamos diciendo cuando afirmamos que la educación tiene que respetar e incluso fomentar la diversidad y que significado le damos al decir que debe combatir las desigualdades. ¿Acaso no hay una forma de ser iguales respetando la diversidad? ¿Acaso no se mantiene y se fomenta la desigualdad cultivando o tolerando ciertas diferencias?

Debemos respetar las diferencias sabiendo que las desigualdades son la consecuencia de un sistema que las genera y *“que la posición ética coherente es combatirlas*

para proporcionar libertad a los desfavorecidos” (Gimeno Sacristán). No naturalizando la desigualdad, es que la educación se efectiviza como un Derecho.

Creemos que pasar de una educación basada en los “intereses del alumno” a otra basada en los “derechos del alumno” amplía el “tamaño de la operación pedagógica” en la construcción de sociedades más justas. Por eso, la pregunta principal para poner a los sujetos en el centro de la propuesta no es “qué tiene interés en aprender” sino “qué tiene derecho a aprender”. Enseñarles sólo lo que ya les interesa aprender es dejarlos en el “estado de dependencia” que sostenía Meirieu. El interés debe ser, en el mejor de los casos, el punto de llegada y no el punto de partida de nuestra tarea; la idea no es hallar sino generar intereses (Pineau).

El Derecho a la Educación como ha dicho Rosa María Torres significa:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de toda persona.
- Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la educación.
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una buena educación.
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino al aprendizaje.
- Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Derecho no sólo al acceso sino a la participación.

Reconocerlos como sujetos de derecho es tener un enigma por delante, abrimos a todas las posibilidades y esto significa partir de una radical igualdad como sujetos de derecho.

Pero estamos lejos de lograrlo.

Entonces ¿cual es la propuesta? Solo tengo una afirmación fuerte y algunas propuestas más o menos confusas para empezar a discutir.

La afirmación fuerte es que la educación no es ni servicio, ni mercancía y nosotros no educamos para ser algo determinado, educamos para ser (Hopenhayn), educamos para la libertad y la autonomía. ¿Estamos todos de acuerdo en esto? No sé pero si lográramos este difícil acuerdo podríamos debatir otros temas. Hay que debatir cuál es el sentido de la educación, cuál es su significado emancipador. Esta discusión, que nos debemos, está lamentablemente sepultada en los discursos del lugar común, del vacío

argumental y del reino de la consigna, en todos los sentidos y abarcando la totalidad del espectro político y de los medios de comunicación. Una visión superficial de lo educativo con una mirada utilitarista, no puede definir estrategias para que el Derecho a la Educación se cumpla, porque el ejercicio pleno del Derecho a la Educación es necesariamente una Educación en clave de Derechos, esa que está día a día en las instituciones de enseñanza y que por definición es transformadora y está muy lejos de definir el destino de nadie en virtud de su origen.

Deberíamos discutir el currículo en clave del cumplimiento del Derecho a la Educación Pero no preguntándonos condescendentemente ¿para qué enseñarles esto...? No les interesa..., sino ¿qué tienen derecho a aprender? ¿Cuáles son los conocimientos relevantes socialmente, pertinentes y accesibles a los que tienen derecho mis estudiantes, independientemente de su condición social y económica? Enfoquemos las instituciones y el currículo con criterios de integralidad no extendiendo un tiempo vacío de propósito pedagógico, porque es “mejor que esté acá que en la calle o solo en la casa” olvidándonos de que estamos en una institución educativa y que todos alguna vez creímos en el carácter emancipador del saber.

Discutamos el lugar de los jóvenes en las instituciones educativas y su derecho a la participación, consagrado en el Artículo 12 de la Convención de Derechos del Niño, pero no para que esté sea una instancia ausente de adultos (Débora Kantor) sino un lugar donde la confrontación construya nuevos intereses, abra otros mundos y construya ciudadanía.

Discutamos el lugar de los adultos y el rol de los docentes en las instituciones educativas para reconstruir el vínculo pedagógico, para reinstaurar el reconocimiento del otro en su radical diferencia y en su derecho a la igualdad.

Encontré un texto de Lidia Fernández que me parece importante compartir porque apela a los orígenes de nuestra profesión: *“El pedagogo como lo marca la prehistoria mítica de nuestra profesión actual- es el que acompaña al niño (al real o al que cada uno guarda en los recovecos de su intimidad cada vez que se posiciona para aprender) Es el que tiene la responsabilidad de iluminar el camino de la formación protegiéndolo de sus riesgos y asegurando que es posible llegar a saber. Es el que, si el camino es duro o extremadamente difícil, debe proteger de peligros y asegurar el trayecto. Para eso está. Esta es*

su función y frente a ella la omisión – el no ver, el ser ciego – (quedarse en el despojamiento de lo cognitivo o lo técnico es ceguera) se convierte en el peligro peor”.

Discutamos las instituciones educativas, su formato, la gramática escolar, que probablemente sea más una explicación de los problemas que los propios planes de estudio. ¿Cuáles son las relaciones que se construyen en esas instituciones? ¿Son habilitantes a las voces de todos?, ¿dan y autorizan la palabra? ¿Son instituciones democráticas y por lo tanto dan lugar a las propuestas y las iniciativas de los alumnos y de los docentes? ¿Son instituciones en diálogo con la comunidad, espacios de encuentro y de difusión del conocimiento, que diluyen el adentro y el afuera?

“La docencia es virtud ciudadana no sólo porque enseñar es tomar la palabra, sino porque enseñar es dejar que la palabra sea tomada, expuesta, publicada, comunicada, contrastada, cuidada, inventada. Y cada vez que tomamos la palabra responsablemente somos ciudadanos. Y somos ciudadanos reflexivos, que nos resistimos a la “retirada de la palabra” (Steiner, 1991). Porque un espacio donde no se toma la palabra es la “sociedad de los ciudadanos muertos”, porque ha perdido el espacio público de lo común y de lo crítico. La docencia como virtud ciudadana en este particular respecto es decididamente creación de espacio público. Para que tomar la palabra sea el lugar donde empiece la participación ciudadana.” (Carlos Cullen)

Si partimos de la igualdad de nuestros estudiantes como sujetos de Derecho y nos ponemos como meta la igualdad como ejercicio de la Libertad de ser, tenemos que discutir las estrategias, los caminos, pero no perder el rumbo.

Es pertinente, creemos, terminar con una cita de Philippe Meirieu, que resume el sentido profundo de educar y creo es un buen final para este aporte:

“El chico necesita que el adulto haga una alianza con el para escapar de todas las formas de influencia y de fatalidad. Puedo ayudarte a que seas distinto de lo que te imponen ser y mi rol es abrirte posibles, abrirte posibilidades insospechadas, proponerte objetos culturales que ignoras, proponerte posibilidades profesionales que ni siquiera sospechas, proponerte trayectorias de vida que te permitan dejar de lado todas las fatalidades sociales y económicas y resistirte a todo tipo de imperio sobre vos.”

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Carlos Cullen. *La docencia como virtud ciudadana*.

[http://revistadocencia.cl/pdf/16web/3.%20Profesion%20Docente/
Carlos%20A.%20Cullen.pdf](http://revistadocencia.cl/pdf/16web/3.%20Profesion%20Docente/Carlos%20A.%20Cullen.pdf)

Estanislao Antelo. *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*.

<http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/incalculablecem.pdf>

Pablo Pineau. *La educación como derecho*.

http://www.fevalegria.org.ar/articulos/educacion_como_derecho_pineau.pdf

Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay 2012 UNICEF.

<http://www.unicef.org/uruguay/spanish/observatorio-2012-web20121030.pdf>

Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2011 -MEC. www.mec.gub.uy

Silvia Serra. *En el nombre del pobre*. <http://es.scribd.com/doc/12692689/Serra1>

Lidia M. Fernández. *Crisis y utopías en la formación del pedagogo*.

J. Gimeno Sacristán. *Diversos y también desiguales ¿Qué hacer en educación?*

<http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf>

Phillippe Meirieu. *El significado de educar en un mundo sin referencias*.

<http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm>

Martín Hopenhayn. *La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana*.

http://portal.educ.ar/noticias/img/generales/viejas/sentidos_educacion_ponencia_martin_hopenhayn.pdf

Christian Baudelot. *Todo se sabe, nada cambia. La dinámica de clase contra los conocimientos*. <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/baudelot.pdf>

Instituto Humanista Cristiano
JUAN PABLO TERRA 

José E. Rodó 1836, 1er piso, Montevideo

Tel: (598) 24004235

Email: ihcterra@gmail.com

Web: institutojuanpabloterra.org.uy



Konrad
Adenauer
Stiftung