

Eje temático.

Mesa principal: Educación.

Modalidad de presentación: ponencia.

Prof. Héctor Altamirano.

haaltamirano@gmail.com

Profesor de la especialidad Historia, egresado del Instituto de Profesores Artigas.
Estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

Título del trabajo.

**Análisis de la situación actual de la educación
Pública: una lectura freireana.**

**Vigencia y validez de la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire:
su legado teórico-práctico. A 15 años de su desaparición física.**

Resumen

Palabras claves:

Educación y política, utopía, autonomía.

El trabajo que se presenta a continuación pretende ser en cierta medida un homenaje a un pedagogo, educador y luchador social: Paulo Freire. La obra de este autor circula a nivel local y en gran parte de Nuestra América, especialmente en los ámbitos educativos y en ámbitos de organizaciones sociales que buscan cambiar el sistema hegemónico imperante.

Por otro lado, busca reflexionar y pensar críticamente la agitada vida socio-educativa que se vive en nuestro país. Así se toma como herramienta de análisis alguna de las propuestas freireanas y se relacionan esas ideas intentando arrojar luz sobre documentos surgidos desde diversos ámbitos (partidarios, técnicos y desde el gobierno de la educación).

El cierre del trabajo apunta a tres conceptos que fueron claves en la obra freireana y que podrían marcar un camino para salir de la situación en la que se encuentra la sociedad: sueños, utopía y esperanza. En este apartado final se hará diálogo a Freire con Rebellato y otros autores que construyeron saberes junto a diversos colectivos explotados, buscando construir una realidad-otra desde y con estos explotados.

I. Introducción.

¿Por qué tomar hoy las como validas y vigentes las propuestas de Paulo Freire?

La respuesta a esta pregunta espero sea comprendida a medida que se desarrolle el trabajo, el cual pretenderá en cierta forma responderla.

Pese a esa respuesta quizá de carácter y sentido más profundo, el cual requerirá un análisis de la obra de nuestro autor y de una lectura crítica-reflexiva de sus aportes, de sus experiencias y vivencias político-pedagógicas-culturales, desarrolladas a lo largo del tiempo y del espacio, con distintos actores sociales e institucionales, parece conveniente aterrizar en nuestro tiempo y país, así nos podremos acercar a lo que sucede en el campo educativo (que en cierta forma, es decir la sociedad toda), poniendo especial énfasis en la educación media o secundaria de la educación pública.

¿Lluvia de propuestas para la educación?

Durante el 2011 han aparecido propuestas desde diversos ámbitos en relación a la educación. Así se pudo observar la aparición en los medios de comunicación de Renato Oportti, con su propuesta de “Ventana de oportunidades”, o la propuesta del Partido Socialista para “El cambio educativo” (documento de discusión) y por supuesto los acuerdos elaborados por la multipartidaria en distintas cumbres de líderes políticos¹.

Todos los actores antes mencionados plantean en sus discursos, en sus documentos, en sus apariciones públicas, que la educación está en crisis² y que el Uruguay no puede seguir rezagándose en este momento clave para el país, pues éste, la región y el mundo, están viviendo cambios vertiginosos, nunca vividos antes. Este es uno de los argumentos fuertes de las propuestas antes mencionadas: “*si Uruguay*

¹ Avanzado este trabajo se dio el 24 de enero de 2012 la firma del “acuerdo sobre educación” entre los líderes de los partidos políticos. Al parecer los políticos no poseían el control de la educación (sic), y por lo tanto se proponen controlarla estrictamente, creando nuevos cargos en el gobierno de la educación.

² Para una visión contraria véase O. Barboza Revista *Conversación* N° 14, p 35. Allí el autor cuestiona esta noción de crisis y habla de dos circuitos diferenciados de educación: uno está en crisis, el otro no lo estaría.

no cambia su matriz educativa quedará atrás en el mundo, no podrá lograr ser un país desarrollado”³.

Ahora bien, pensemos e intentemos profundizar dicho argumento, vayamos más allá de las simples palabras. Como todo planteo, no hay dudas que este tiene supuestos o que existe una serie de elementos implícitos en el mismo. Dicho argumento contiene los siguientes supuestos o ideas: a) el objetivo de nuestro país es tener el modelo de vida de los países desarrollados; b) reconoce al modelo de desarrollo capitalista como exitoso y por tanto hay que imitarlo (esa es nuestra guía); c) la educación es considerada un motor para el desarrollo económico, de esta manera se piensa en la educación como una pieza más del sistema económico y por lo tanto debe supeditarse y seguir los designios de dicho sistema.

El sistema capitalista entiende que el desarrollo está basado en la producción industrial, hoy los países desarrollados están desplegando una nueva etapa en su producción, por medio de los avances tecnológicos. En definitiva estos avances continúan marcando las diferencias entre los países que agregan trabajo a la producción que realizan y aquellos países que continúan produciendo básicamente materia prima (como es el caso de Uruguay)⁴.

La temática del desarrollo es un problema amplio. El mismo tiene muchas vertientes y aristas. Hoy existe un pensamiento hegemónico al respecto. Dicho pensamiento iguala el desarrollo a crecimiento económico, teniendo en cuenta las estadísticas y los indicadores, realizados por parte de expertos en economía, sociólogos o técnicos por el estilo. Un claro ejemplo de esto es la difusión que ha existido por todos los medios de comunicación y los gobernantes de turno, que habla del récord de ventas del 2011, el cual rompió los registros de ventas del 2010. Y esto es presentado como un claro ejemplo del desarrollo excepcional que existe en el país⁵.

³ El ex presidente Tabaré Vázquez presentó un documento el 25 de agosto de 2011 –día de los comités de base- en el que planteaba que el conocimiento es la base para el desarrollo. En prensa.

⁴ Sin dudas que no es un proceso simple y lineal. Países como China, India y Brasil están siendo uno de los mayores inversores a nivel mundial y su producción crece sin parar, lo cual hace pensar que las potencias euro-occidentales irán dejando su lugar a nuevas-viejas potencias. Para profundizar este punto puede verse: E. Dussel: *La China (1421-1800): Razones para cuestionar el eurocentrismo*, en *Filosofazer*, año XIII, n° 25, p 7 a 44, 2004.

⁵ Al respecto es sugerente la edición del semanario Brecha del día 20 de enero del 2012. Allí se pueden leer varias posiciones que analizan un nuevo tiempo que estaría llegando al Uruguay, un cambio cultural que estaría llegando para quedarse. Es interesante constatar que esta “llegada” del nuevo tiempo parece no tener historia, parece que el destino lo quiso así y por ese motivo el Uruguay está cambiando. Para la mayoría de los academicistas y expertos que escriben sobre este tema en esta edición de Brecha, no hay motivos para problematizar, ni siquiera para matizar tal “novedad”. Sin embargo hay un punto que Leal

La obra y vida de Freire estuvo también envuelta en esta discusión de qué era el desarrollo y a qué denominamos desarrollo, pues este punto está relacionado con el subdesarrollo (o con los países periféricos o expoliados), es decir con los países que sufren las consecuencias del sistema hegemónico mundial en los cuales y para los cuales él trabajó y dejó su vida.

Parece pertinente tener presente la siguiente noción que plantea Paz:

“[...] basándose en la observación histórica sistemática, se postula que el subdesarrollo es parte del proceso histórico global de desarrollo, que tanto el desarrollo como el subdesarrollo son dos caras de un mismo proceso histórico universal, que ambos procesos son históricamente simultáneos, que están vinculados funcionalmente, esto es, que interactúan y se condicionan mutuamente y que su expresión geográfica concreta se traduce en dos grandes dualismos: por una parte, la división del mundo entre Estados industriales, avanzados, desarrollados y los Estados atrasados, subdesarrollados, dependientes por otra [...]. El desarrollo y subdesarrollo conforman un sistema único. La característica principal que distingue a ambas estructuras es que la desarrollada, en virtud de su capacidad endógena de crecimiento, es la dominante, mientras que la subdesarrollada, dado el carácter inducido de su dinámica, es dependiente...” (Paz, Dicc CCSS, p 184).

Si seguimos esta línea de análisis podemos darnos cuenta que nuestro país está dentro de los países dependientes y por lo tanto está jugando un rol en esa dinámica

menciona rápidamente (parece no querer detenerse en este punto): *“Pero estamos cambiando y la amortiguación se está venciendo. La fractura social que se consolidó a partir de la crisis de 2002 con su correlato de marginalidad cultural convive hoy con un dinamismo económico impresionante que está siendo desigualmente aprovechado”* (Pg 5). Hagamos un alto en este punto. Según parece este experto tiene claro que hay elementos del sistema socio-económico que llevan a una fragmentación social y a una marginalidad cultural. Preguntémoslo lo siguiente: ¿en Uruguay la concentración de la riqueza lleva a que unos pocos se queden con el pedazo más grande de la riqueza y una mayoría cada vez más grande sea marginada y excluida no sólo culturalmente, sino marginada y excluida a secas, los cuales pasan a ser “destinatarios”-“beneficiarios” de planes sociales? Hay que aclarar que la crisis del 2002 no consolidó la fractura social, sino que fueron las medidas que se tomaron por parte de los gobiernos de turno las que llevaron a la consolidación de esa realidad social, pues la realidad se construye con decisiones en un lapso determinado de tiempo. En otra parte de la nota el experto antes mencionado plantea lo siguiente: *“en escasos años hemos pasado por la mayor crisis de la historia hasta llegar a nuestro mejor momento económico y social como nunca lo hemos vivido”*. Parece contradictorio hacer esta afirmación cuando la sociedad uruguaya (dicho por el mismo autor) se fragmenta cada día más. ¿Qué entiende Leal por mejor momento social?; ¿el mejor momento social no sería aquél que integre a la todos los seres humanos que vivimos en este país y que todos puedan crecer plenamente como personas, sin tener que mendigar un plato de comida o temer por la desaparición de su lugar de trabajo o poder acceder a un sistema de medicina que sea de calidad para todos y no solamente para aquéllos sectores que los puedan pagar?

sistémica antes mencionada. En una rápida mirada a las exportaciones de nuestro país podríamos darnos cuenta y confirmar lo antes mencionado.

Y aquí es donde aparecen las propuestas antes aludidas. El foco de la educación media debería estar puesto según el documento del Partido Socialista en lo siguiente: “*el otro desafío inmediato es iniciar la incorporación de disciplinas de la educación tecnológica y el mundo del trabajo [sic] en la currícula de toda la enseñanza media*” (p 21).

En la misma sintonía con la propuesta anterior Renato Oportti plantea que:

“El cambio curricular es uno de los ejes centrales ya que se pretenden modificar las concepciones y las prácticas educativas tradicionales que no se corresponden con las expectativas y necesidades de los alumnos ni con los requerimientos de desarrollo de la sociedad a la luz del tránsito realizado desde una economía planificada central a una economía de mercado. En China se hace realidad la idea que los cambios en economía y en la sociedad llevan a reestructurar la educación. La preocupación radica en que la educación sea el instrumento central para preparar al estudiante para el futuro en el marco de una sociedad desarrollada...” (Oportti, 2011: 42-43)⁶.

Como se puede apreciar (valgan estos dos fragmentos como muestra de lo que sucede hoy en los ámbitos donde se toman las decisiones que involucran a todos, aunque la inmensa mayoría no participe en esas decisiones) la educación está siendo pensada para alimentar el sistema económico imperante, podemos afirmar que se tiene una concepción de la educación desarrollista.

La base de esta concepción es la Teoría del Capital Humano. Dicha teoría plantea que determinado volumen de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas funcionan como potencializadora de la capacidad de trabajo y de la producción. Dicha teoría fue utilizada (y sigue siendo) para justificar las desigualdades entre los distintos países y entre los habitantes de un mismo país. “*La educación se torna el bálsamo sagrado para el crecimiento económico y la disminución de las desigualdades sociales*” (Rodríguez, 2010: 190).

⁶ Es necesario aclarar que en este fragmento del documento Oportti comparte una serie de experiencias que se desarrollaron según su visión “exitosamente” en diversos lugares del planeta, los cuales le son útiles para pensar en los cambios que necesita Uruguay para dar el salto y convertirse en un país desarrollado. Además de China, toma las experiencias de Brasil, Escocia, Corea del Sur, Finlandia y Francia. Es significativo que en todo el documento no exista una referencia a la larga tradición pedagógica de nuestro país (para nombrar algunos: Julio Castro, Jesualdo, Martínez Matonte, Vaz Ferreira, Vázquez Acevedo)

Los documentos y propuestas, hoy hegemónicos en el discurso político-pedagógico, dejan ver esta visión de forma bastante clara. Dichas visiones son categorizadas por algunos especialistas como posiciones “no críticas” o “ingenuas”⁷.

Desarrollo y educación.

Alguien podrá preguntarse: ¿qué tiene que ver todo este planteo con la propuesta de Paulo Freire?

Una característica que nos dibuja la concepción dialógica, abierta al encuentro con el otro de Paulo Freire es que realizó en más de una oportunidad obras “dialogados”. Dichas obras son encuentros con colegas, en los cuales discuten y reflexionan sobre diversas temáticas, teniendo como centro de trabajo el diálogo e intercambio⁸. Uno de estos libros lo realizó junto a Antonio Faundez. En este encuentro se pueden leer un sin fin de discusiones, que están relacionadas de diversa manera con la educación, con los procesos político-pedagógicos. Y uno de los temas de discusión e intercambio es el del desarrollo. Por supuesto que veremos que existen diferencias de fondo respecto a la concepción que tenían aquéllos dos intelectuales comprometidos con una sociedad y un ser humano nuevo, con la concepción que tienen hoy en nuestro país (en la región y el mundo) las cúpulas partidarias y muchos técnicos respecto al desarrollo.

En un momento del diálogo Freire dice lo siguiente:

“Agregaría, entretanto, un punto a estas nuestras reflexiones, relacionado a la reorientación de la producción, en una visión diferente del proyecto de desarrollo”. Y agrega: “La dimensión política de la reorientación de la producción, tiene que ver necesariamente con la participación activa de las

⁷ Es interesante pensar en estas dos denominaciones. Quizá hoy estén asentadas de tal manera que se hace difícil crear otra palabra para definir a estas propuestas. Pensar en una nueva denominación podría llevar a una nueva lectura, a una nueva mirada del fenómeno. Y el planteo lo hago, pues si leemos que algo es “ingenuo”, lo primero que se nos representa es algo puro, sin intereses, algo neutro podríamos decir. ¿Cómo hacer para combatir este sentido primigenio de la palabra “ingenuo”?; ¿son realmente “ingenuas” las propuestas antes mencionadas?; ¿no tienen una elaboración sistemática (con sistemático me estoy refiriendo a horas pagas a profesionales para estudiar datos, para elaborar teoría, para refutar a posibles críticas, etc.) de lo que buscan?

⁸ En las primeras palabras de uno de los libros “dialogados” Freire aclara la importancia de este tipo de actividad y el fundamento del por qué las realiza: “*Por fuerza, “hablar” un libro de a dos o de a tres, en lugar de escribirlo aislados, por lo menos rompe un poco con cierta tradición individualista en la creación de la obra, sacándonos de la sabrosa intimidación -¿por qué no decirlo?- de nuestro lugar de trabajo: nos coloca en una actitud abierta uno frente al otro en la aventura de pensar críticamente*” (Freire- Faundez, 1986: 10). El encuentro cara a cara es clave, fundamento de las propuestas político-pedagógicas freireanas: con el otro me humanizo, en el diálogo e intercambio me humanizo.

masas populares. Vuelvo, así, a un aspecto al que te referiste con énfasis cuando hablábamos de la reinención del poder, lo que no ocurre si las masas populares no participan, de algún modo, en el proyecto económico de la sociedad” (Freire-Faundez, 1986: 117).

Esta visión de desarrollo tiene como sujetos activos a los sectores populares organizados, que ayer fueron postergados y que hoy lo continúan siendo postergados por tecnócratas y gobernantes que no tienen en cuenta su participación.

Hoy se plantea desde el discurso y desde las acciones de los gobernantes que las inversiones son las que harán crecer al país, de esa manera entienden que los países subdesarrollados lograrán dar un “salto cualitativo” (estas son palabras que utiliza el documento del PS) al desarrollo. Lejos estamos de la visión de participación de los trabajadores organizados en la toma de decisiones (ni en el proyecto económico y como veremos tampoco en las políticas educativas). Es por este motivo que compartimos lo dicho por Freire (y hoy es evidente) que “*sin una reorientación como ésta⁹, continuaremos reproduciendo una comprensión tecnocrática y elitista de la producción*” (Freire-Faundez, 1986: 118)¹⁰.

Como podemos ver la temática del desarrollo fue un tema que estuvo presente en el trabajo y propuesta freireana. En los siguientes apartados profundizaré en algunos puntos que creo hoy son sumamente necesarios revisar y rediscutir, pues se están viviendo momentos claves en materia educativa para las futuras generaciones.

II. Algunos conceptos claves: diálogo; neutralidad; sueño, utopía y esperanza.

a) *El diálogo como base de los procesos político-pedagógicos*

⁹ Está haciendo referencia a la participación de los trabajadores en la toma de decisiones en materia de producción.

¹⁰ Me gustaría hacer referencia a dos obras de autores que brindan elementos para pensar otro tipo de desarrollo en donde el ser humano y la naturaleza sean el centro de las decisiones, teniendo como valor más importante la defensa de la vida y en donde todos los seres humanos puedan desarrollarse plenamente (no como ocurre hoy, pues vivimos alienados). Estas dos obras son: *Economía, sociedad y vida humana. Preludio a una segunda crítica de la economía política* de F. Hinkelammert y H. Mora Jimenez y la otra es un artículo de Sirio Lopez Velazco: *Ética argumentativa de la liberación en el siglo XXI*. En: Rico y Acosta (2000), *Filosofía latinoamericana, globalización y democracia*, pp 91-105.

Como ya fuera mencionado Freire destinaba buena parte de su trabajo al diálogo, al intercambio con los sujetos, con los grupos con los cuales trabajaba. Sin este punto de arranque, sin este momento fundacional, la práctica educativa (y cualquier práctica social) sería bancaria y por lo tanto autoritaria. Como también fue dicho anteriormente, los gobernantes que deciden cambios en materias de políticas públicas que implican efectos sobre todos los seres humanos de un país y sobre la misma naturaleza, encerrados en oficinas (o en reuniones privadas alejados de la gente) con tecnócratas y funcionarios de organismos internacionales, tienen la misma práctica que la educación bancaria, pues niegan de hecho la existencia de sujetos colectivos (sindicatos, organizaciones barriales y sociales, etc.).

Lo que quiero decir con esto es que la propuesta freireana, permite pensar las prácticas político-pedagógicas en niveles del ámbito de la vida que van fuera de las aulas. La propuesta permite analizar cómo se están moviendo los sectores dirigentes de una sociedad; cómo se construyen las políticas públicas en un país. De la misma forma podemos ver cómo un docente-educador desarrolla su práctica diaria, con sus alumnos, con sus compañeros de trabajo, etc.

Creo conveniente realizar algunas aclaraciones al respecto del ámbito educativo. Comenzaré de lo macro y aterrizaré en lo micro.

En el año 2011 desde el Consejo Directivo Central (CODICEN), el Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) y los partidos políticos con representación parlamentaria, se impulsó el avance respecto a lo resuelto y votado en la Ley de Presupuesto del año 2010 y por la Ley de Educación votada en 2008.

Ambos procesos de elaboración de las leyes, son claramente un ejemplo de evitar el diálogo y la participación de los sectores organizados o lo que es peor, realizar una movilización amplia como fue el caso del Debate Educativo para luego dejar de lado las resoluciones y las discusiones que se dieron y efectuaron en el Congreso “Julio Castro”¹¹.

En el caso de la Ley de Presupuesto aparecen –como veremos- varios artículos que permiten realizar cambios en el sistema educativo público sin una discusión previa, sin buscar un diálogo con los involucrados directamente en los procesos

¹¹ Puede consultarse Soler Roca (2010), “Un trámite equivocado”, En: Faraone, R. y Pedretti, S. (comp.) (2010), La Ley de Educación 18437 y antecedentes. Fenapes-Afutu. Montevideo. pp. 21-25

pedagógicos (estudiantes, padres, docentes), los cuales son coherentes y siguen la lógica que se desarrolló en la elaboración final de la Ley de Educación.

En la Ley de Presupuesto aparece el armazón de un nuevo plan denominado Profime¹². En dicho plan se plantea de forma desembozada la visión que hace de la educación una mera sombra (un reflejo) de la economía; también se plantea que los técnicos-especialistas, junto a los políticos profesionales son los actores legítimos para realizar los cambios que necesita el sistema educativo; por último podemos ver que los centros de enseñanza deberán firmar *contratos/compromisos*; los docentes, administrativos y auxiliares de servicio pasan a ser considerados el *staff* del centro educativo; en dicho centro habrá un *coaching* (especie de gurú que ayudará al *staff* a realizar buenas prácticas); la frutilla de toda esta gran componenda son los resultados que se obtienen en la educación, este es el punto que se intenta “mejorar”. Los “malos resultados” (índices de repetición y “deserción”¹³) fueron evidenciados

¹² En un principio el plan se denominaba PROFIME (Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la Mejora Educativa). Con el paso del año y con múltiples cuestionamientos por parte de algunos sindicatos docentes, el nombre y algunas de las características fueron cambiando de nombre (pasó a denominarse PROMEJORA), sin embargo la esencia del contenido se mantiene, pues está votado en la Ley de Presupuesto.

¹³ Creo que es imprescindible cuestionar este término para ser lo más preciso que podamos con el análisis que estamos desarrollando. La docente Ana Zavala (2011) se propuso pensar críticamente una serie de términos y conceptos que circulan en los ámbitos educativos y en los medios de comunicación (los cuales muchas veces se vuelven sentido común). Estos conceptos fueron: deserción, ni estudian ni trabajan, propuestas de trabajo (docente), objetividad, formar, objetivo. El que nos interesa en este momento es deserción, al respecto decía: *“Cuando uno escucha “deserción escolar” es porque los chiquilines dejaron de asistir a la escuela. Esto no nos provoca una complejidad en la comprensión. Pero deserción es un término militar, que tiene que ver con el ejército, con la patria, con unos términos de fidelidad y de traición. La deserción es algo espantoso. Cuando una persona es desertor, lo que le falta es haber matado a la madre. Abandonó la guerra, abandonó la patria, se pasó al bando enemigo, renunció a sus compromisos. Un niño de 6 años al que la mamá no lo mandó más a la escuela, porque ella no entiende que la escuela sea importante, porque ella va a trabajar, porque ella no tiene plata para el ómnibus... no configura de ninguna manera algo que se parezca a una deserción. Lo único apreciable, visto en cine mudo, como se ve a un soldado que se va del ejército, es que el niño se fue de la escuela y no volvió. Pero las palabras están inventadas para algo, no podemos atropellar con ellas de cualquier manera. Yo sé que es una imposición que viene de la sociología. Pero creo que nosotros nos merecemos, antes de decir que tenemos una deserción del 30% en nuestra clase, pensar qué estamos diciendo cuando decimos desertores. Se puede entender que si tengo una empresa y los alumnos la sostienen económicamente, si dejan de venir se me hunde la empresa, me causan un daño económico y los considero desertores. Pero aun así, el compromiso con la educación lo tengo yo y uno no puede proyectar sus compromisos en los demás. Si yo docente, me dedico a faltar a clase, me puedo considerar desertora porque abandono un compromiso. Tenemos un idioma rico, si disponemos de términos como abandono, o incluso podríamos encontrar otro mejor, merece que pensemos qué palabras podemos usar para significar las cosas y para dar a entender nuestra capacidad de pensar sobre el sistema educativo. Si se mira el hecho de que algunos niños no vengán más a clase, desde el punto de vista de un Estado que espera que mientras tenga más alumnos en las clases alcanza un número en un ranking por el cual le dan un préstamo, tal vez los chiquilines son desertores porque le están arruinando la estadística al Estado. Hay además elementos para entender por qué se produce el fenómeno que es más un desencuentro que una deserción. (Un desencuentro entre el docente y el alumno, entre el sistema y/o los programas y el alumno) Nosotros, como colectivo docente, involucrados en ese ámbito donde se produce que los alumnos no vengán más a*

por pruebas como PISA¹⁴ o por los organismos de evaluación de los mismos consejos.

Todos estos planes y reformas fueron realizados dejando por fuera a los involucrados. Esta lógica de funcionamiento está alejada de una administración realmente democrática que apunte a la participación real de los implicados en los procesos político-pedagógicos.

La participación no existe sin la toma de decisiones.

Veamos lo que decía Freire al respecto de la participación y cómo debían tomarse las decisiones en materia educativa para cuestionar el orden establecido y no para reproducirlo.

Si la fuerza política que gobierna un país cuestionara el orden establecido y los que están al frente del mismo pretendieran resquebrajar ese orden y si cuestionaran lo hecho anteriormente se debería promover el “*ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo*” (Freire, 2009: 73).

De esta manera se daría una participación real, discutiendo los cambios, con los involucrados directamente. Así se estaría promoviendo una práctica que asegurara el ejercicio del derecho a la palabra, a ser escuchado y a poder decidir políticas que implican a toda la sociedad.

Una de las experiencias de Freire se desarrolló en Chile. Luego del golpe dado por los militares en Brasil en 1964, golpe que inició las “dictaduras de nuevo tipo” o dictaduras de “seguridad nacional”, Freire pasa a vivir en Bolivia y luego en Chile. En ese momento (1970) estaba Salvador Allende al frente del gobierno. En las calles, en el campo y en las minas, existía una movilización social y organización política muy fuerte y rica.

En esa experiencia relatada en *Pedagogía de la esperanza* (Freire, 1998: 40-45), se puede ver cómo trabajaban con distintos equipos técnicos (no tecnócratas y academicistas encerrados en cuatro paredes y con verdades absolutas) junto con los

clase, podemos acuñar un término o al menos usar deserción con un sentido más crítico”. (Zavala, 2011).

¹⁴ Una postura crítica frente a este tipo de pruebas puede leerse el artículo de Baudelot (2010): *Todo se sabe y nada cambia*. En: G. Diker y G. Frigerio (comps). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires. pp179-188.

campesinos, mineros, trabajadores urbanos y rurales, docentes, para llevar adelante los cambios necesarios para construir una nueva sociedad. La decisión política era clara y evidente: sin la discusión y participación activa y real de los involucrados no habría cambios, sino reproducción de los esquemas autoritarios tradicionales que son tan comunes en *Nuestra América*.

Teniendo presente este aspecto que podríamos considerar macro, pues en definitiva condiciona las percepciones que tendrán los docentes, alumnos y padres en los centros educativos, pues cada acción u omisión de las autoridades (que de hecho es una acción: no hacer) marcan el imaginario social. Por este motivo son muy delicadas las afirmaciones que se hacen desde ámbitos oficiales en los medios de comunicación, estar descalificando a grandes y heterogéneos colectivos (como es el de los docentes) y pensando que la educación está pasando por una crisis por la ineptitud de los docentes¹⁵ parece ser una señal que no aporta a la construcción de un proceso educativo liberador.

Centrándonos en la dinámica concreta de la relación pedagógica, podemos ver que para Freire la relación educativa se da en una relación dialógica, en donde el docente y el educando intercambian pareceres y conocimientos. Cada uno desde su realidad y desde sus conocimientos que nunca son iguales (y no por eso uno es más o el otro menos). Al respecto afirma Freire que:

“el diálogo entre profesoras o profesores y alumnas o alumnos no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro”. (Freire, 1998: 112).

En todo acto educativo (y en toda práctica social) los docentes y educandos tienen en la propuesta freireana un rol activo para desarrollar. La curiosidad, el buscar una y otra vez elementos nuevos, preguntar, pensar nuevos enfoques, contrastar lo trabajado con lo que ocurre en su casa, en su barrio, con sus vecinos. Y el diálogo en esta práctica es clave e imprescindible.

¹⁵ Esta línea de razonamiento (alejada de la realidad, tendenciosa y simplista) podemos escucharla en boca de líderes políticos, en ámbitos empresariales y entre algunos docentes lo siguiente: ausentismo, clases aburridas, poco compromiso, etc.

En una parte de la obra *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2002) dice lo siguiente:

“discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes [los que traen de la vida los alumnos] en relación con la enseñanza de esos contenidos [los construidos sistemáticamente por las disciplinas¹⁶]” contribuye a generar el diálogo. Y seguidamente se pregunta: *“¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo la contaminación de los arroyos y riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos, o incluso en los barrios de clase media de los centros urbanos?”* (Freire, 2002: 31).

Creo que estas preguntas tienen una vigencia y una validez tremendas en nuestros días y nos permiten pensar acerca de las prácticas cotidianas de los docentes.

La importancia de la escucha.

¹⁶ Freire tenía muy presente los contenidos a enseñar, ese era para él, el nexo entre educando y docente. El saber que circulaba en ese encuentro era lo que permitía entre otras cosas la posibilidad de contacto con un conocimiento sistematizado, ordenado, reflexionado y discutido. Dicho conocimiento era imprescindible para construir una nueva sociedad, una sociedad justa, solidaria, que tenga al ser humano y su entorno como centro de todas las decisiones. Así afirmaba que *“la Escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para la escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El intelectualismo combatido es precisamente esa palabrería hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y en la que aún hoy día, en gran parte nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de ese tipo de intelectualismo, así como de una posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto a aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual”* (Freire, 1998: 109). Como se puede leer no es una tontería el contenido y lo que se trabaja en la Escuela (entiéndase como sistema educativo público en sentido amplio: escuela, liceo, universidad) pues los sectores populares es el único lugar donde pueden adquirir un amplio abanico de conocimientos, con diferentes posturas epistemológicas, filosóficas y políticas. Hoy existen posturas que intentan reducir a la Escuela a centros juveniles, o que intentan convertirla en centros de enseñanza exclusivamente técnica (se ha llegado a afirmar que las humanidades no sirven para nada, lo que es útil sería enseñar inglés para leer los manuales de las maquinarias que hay que manejar y poco más). Algunas posiciones son funcionales a esta lógica y plantean que la Escuela “ya fue”, pues no logra atraer a los alumnos y por tanto los aburre con lógicas de otro siglo o directamente de otra época. Para profundizar en la línea freireana de defensa de los contenidos disciplinares, se puede leer el artículo de Alma Bolón *La uniforme celebración de la diversidad* publicada en *Revista Noteolvides*, Revista de la Asociación de Amigas y Amigos del Museo de la Memoria, N° 9, Año II, Diciembre de 2011.

Junto con ese acto de discusión con los alumnos, está presente el acto de la escucha. Escuchar al otro en una sociedad como la de hoy en donde la estridencia y la extroversión es lo valorado, es un acto cuasi subversivo, va contra las normas que se instituyen desde los medios de comunicación (personajes radiales y televisivos abundan como ejemplos), amparados por una libertad de prensa que mantiene dichos medios en pocas manos. También en nuestra sociedad podemos observar como, los que están en una posición que tiene influencia social, la ejercen muchas veces de forma irresponsable pues no miden sus alcances (véase Nota 14).

Al respecto nuestro autor plantea que:

“no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás el modo en que aprendemos a escuchar” Y continúa diciendo: *“es escuchando como aprendemos a hablar con ellos [los educandos]. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él”* (Freire, 2002: 107).

El respeto hacia el ser humano que tengo frente a mí es lo que convertirá a una práctica educativa en humanizadora o deshumanizadora. Claro que podemos pensar en otras prácticas sociales: paciente con médico-psicólogo; agrónomos con productores; jefes con empleados; directores de escuela con docentes, etc.; en todas estas prácticas (si pretenden ser liberadoras) debería darse el necesario acto de la escucha.

Claro que parece válido preguntarnos: ¿es posible en estos tiempos y con esta realidad social que busca hacernos competir todos contra todos, que busca implantar el miedo, el acto de la escucha?; ¿la lógica del sistema dominante no lleva explícita e implícitamente una lógica de discriminación, de elitismo, de autoritarismo que lleva a ignorar y pisotear al otro?; ¿cuánto de autoritario tienen las instituciones¹⁷ en las que vivimos y deambulamos?; ¿cuánto podemos hacer para cambiar esta lógica

¹⁷ Quizá la institución más autoritaria sea el mercado, pues *“el mercado regula el número de seres humanos vivientes, condenando a muerte a los sobrantes. La igualdad de los seres humanos, es el derecho de todos por igual de exterminar al otro. Lo que se impone al ser humano, nada más, es hacerlo dentro de las reglas del mercado”*. (Hinkelammert y Mora, 2009: 221). Como veremos más adelante esta concepción “mercado-céntrica” es cuestionada por la propuesta freireana y es considerada como una construcción social, política e histórica. Es decir que son los seres humanos con sus decisiones y toma de posición que ponen en el centro al mercado y su lógica de “exterminar al otro”, en lugar de intentar que el hombre pueda desarrollarse y tenga un “buen vivir”, en donde quepan todos los seres humanos y no solamente unos pocos “exterminadores”.

desde nuestra práctica concreta (ya sea en la familia, en el trabajo, en el lugar de militancia)?; ¿es posible cambiar esta realidad de forma individual? ; ¿estamos dispuestos a intentar modificar esta realidad?; ¿estamos dispuestos a asumir este desafío?; ¿nos interesa asumirlo o pensamos que todo está perdido y que la historia ya está escrita?

b. *El acto educativo no es neutro: apoya o cuestiona el orden establecido (lectura del mundo y analfabetismo político).*

Este punto es uno de los que más levanta suspicacias, desconfianza y recelo en muchos actores sociales (políticos profesionales, poderes económicos diversos desde organismos multinacionales hasta a las asociaciones patronales locales, en muchos docentes, etc.) y al mismo imaginario social a través del sentido común¹⁸.

La suspicacia se inicia desde una lectura de la laicidad simplificada, la cual quedó asimilada y emparentada con neutralidad política y que ha sido explotada por los sectores dominantes¹⁹.

Un poco de historia

Veamos que dice al respecto el conocimiento histórico acumulado por los historiadores, por los sectores populares (memoria social y colectiva), por diversas organizaciones y por libre pensadores. Así podemos ver que el nacimiento de la Escuela (entendida como sistemas nacionales de educación) está relacionado al Estado nación. En nuestro país este proyecto lo ubicamos en la dictadura de Lorenzo Latorre a partir

¹⁸ “El sentido común puede entenderse como “nociones comunes” (escolásticos); experiencia continúa de lo real” (H. Bergson); juicio sin reflexión, universalmente experimentado por todo un grupo” (G. Vico); “la concepción del mundo absorbida acriticamente” (A. Gramsci); “modos colectivos y autoevidentes de evaluar la realidad” (J. Nun); conocimiento “que se da por sentado en la interacción” en “prácticas sociales diarias” (T. van Dijk); “presupuesto (no dicho)” (A. Raiter); “orden increado que podemos descubrir empíricamente y formular conceptualmente” (C. Geertz); “certezas básicas” (N. Lechner)”. (Rico, 2005: 86).

¹⁹ Esta concepción la podemos encontrar en “las instituciones de enseñanza diseñadas por la Revolución Francesa: las llamadas “casas de igualdad”. En ellas, así como en la propuesta sarmientina y en la política educativa vereliana, el acceso a la misma instrucción y socialización, según un patrón único, sin importar su nacionalidad de origen, clase social o condición genérica, esta forma de escolarización fue considerada como un terreno neutro, universal” (Nuñez: 27 Revista Convocación N° 1. El destaque es mío).

del año 1876, en el período denominado por los estudiosos como *militarismo* (1876-1886).

El propulsor del nacimiento de este proyecto educativo fue José Pedro Varela. Pero claro, este proyecto tenía una base de apoyo social y real muy clara: grandes hacendados, asociados en la flamante A.R.U.²⁰; los grandes comerciantes²¹ que veían como sus ganancias descendían; y el ejército (el cual jugó el papel de brazo armado de los dos sectores antes mencionados²²).

La reforma vareliana tuvo los siguientes objetivos: *pacificar el campo, “domesticar”²³ al gaucho y convertirlo en un elemento productor*” (Bralich, 1996: 60-61). Otro de los objetivos era el de formar ciudadanos. Podemos apreciar que la visión que posee Varela está relacionada con aspectos sociales, con aspectos políticos, con la historia del país, pues el “...objetivo [mas importante de la educación] es la formación del hombre, la creación de un tipo de hombre nuevo y de una sociedad nueva” (Anastasia, 1974: 12).

Lejos de una posición neutral esta visión de la educación tiene una posición política muy clara: dejar atrás el Uruguay de las guerras civiles, con una base económica en la ganadería cimarrona y pasar a un Uruguay moderno, teniendo como base las relaciones sociales basadas en los contratos y no en la fuerza que imponían los caudillos locales; en política se pretendían dejar atrás los levantamientos y continuas luchas por el poder entre los distintos grupos políticos (siempre liderados por algún caudillo).

Como sucede siempre en educación (y en cualquier práctica social o de gobierno o cotidiana), posicionarnos en un proyecto educativo, lleva implícita la contradicción

²⁰ Asociación Rural del Uruguay fundada el 3 de octubre de 1871. Esta asociación funcionó, desde su inicio, como un grupo de presión, y encontró en la figura de Latorre la mejor arma para llevar a cabo sus propósitos: un estado fuerte, centralizado que se encargó de adaptar la organización política a los nuevos intereses económicos.

²¹ Los grandes comerciantes se convirtieron en otro de los sectores que apoyarán el advenimiento de un poder fuerte que tenga en cuenta sus intereses: dos de los más importantes tienen que ver con la instauración de un peso fuerte no devaluado, respaldado en oro –que no los perjudique en su relación con comerciantes del exterior- y la eliminación de impuestos aduaneros – que obstaculicen la fluidez de dicho comercio-. De esta manera verán en Latorre la única salida a la crisis y por ello apoyan su advenimiento al poder, teniendo una gran recepción por parte del dictador. Este sector social se enriqueció a través de los préstamos que le realizaba al estado. En 1857 los grandes comerciantes fundan el Banco Comercial. Si observamos los nombres de los miembros fundadores del Banco Comercial en 1857, se puede apreciar que algunos coinciden y son fundadores de la A.R.U. en 1871. Se repiten apellidos tales como Tomkinson, O’ Nelly, Artagabeytia, Hughes, etc. Como vemos tenían intereses comunes.

²² Para profundizar en toda esta temática véase: Barrán, J. P.; Nahum, B. Historia rural del Uruguay Moderno (1851-1885). Montevideo. E.B.O. 1967; AAVV. Cuadernos de Marcha, N° 23, Marzo, 1969.

²³ En el sentido primigenio del término, acostumar a una vida centrada en el hogar “Domus” y también en el sentido más amplio de refrenar impulsos, amansar.

con algún o algunos grupos que viven en la sociedad. Por ejemplo, la reforma vareliana se vio enfrentada con el sector católico y ultraconservador, pues tenían visiones antagónicas de lo que debía ser la enseñanza en Uruguay (y por tanto tenían una concepción distinta de ser humano y una concepción distinta de de sociedad). Para los católicos, la enseñanza, aunque no lo dijeran expresamente, debía estar impregnada de *“religión, por [ser] dominante y oficial [por tanto] nuestra cultura y nuestro sistema de educación formal”* (Monestier, 1992: 413-414) también tendrían que estar relacionado con la religión de forma expresa.

La propuesta vareliana rompió este predominio que tenían los católicos en el campo educativo, disputó este terreno de lucha, de allí que se pueda hablar de un cambio en las concepciones educativas del país: la educación la pasaban a gobernar los civiles y no el clero, ni los sectores más conservadores de la sociedad.

La imposible neutralidad y el discurso “realista”.

Como vemos no hay forma de escapar a la toma de posición. En materia educativa, siempre los actos de las autoridades, de los directores, de los docentes, de los estudiantes y de los padres marca una posición política: indiferencia o compromiso con un proyecto; o apoyamos el orden establecido o hacemos lo posible para quebrarlo, para superarlo, para trascenderlo. Y esto sucede seamos concientes de ello o no.

Como afirmaba Freire:

“No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los que presto un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y a favor de quién practico. El a favor de quien practico me sitúa en determinado ángulo, que es de clase, en que diviso contra quién practico y, necesariamente, por qué practico, es decir el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar” (Freire, 2009: 52).

Hoy en los ámbitos educativos, políticos y sociales todo parece ser neutro, los discursos juegan a no decir nada. Desde el sistema político se impulsan acuerdos

nacionales, intentando pasar por alto las diferencias entre los diversos grupos sociales que existen en la sociedad, dejando de lado y olvidando que un pequeño grupo se apropia de la mayor parte de la riqueza del país y muchos quedan al margen de la sociedad sin vivienda, sin educación, sin salud, sin esparcimiento, con trabajos que pagan salarios sumergidos, siendo objetos de las políticas sociales emanadas desde el estado con un doble objetivo: a) desplegar el brazo bondadoso del Estado a los más “vulnerables” y b) ejercer una política de control en los barrios “peligrosos” y a los movimientos sociales²⁴.

Al respecto parece oportuno citar el siguiente fragmento de Freire:

*“cuando sostengo que no podemos aceptar que treinta millones de brasileños y brasileñas estén muriendo de hambre, la respuesta que suelo escuchar es: “Paulo, es trágico, pero ésta es la realidad”. Este discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad **está** así. Y está así no porque ella quiera, ninguna realidad es dueña de sí misma, **esta realidad está así porque de este modo sirve a determinados intereses del poder. Nuestra lucha busca cambiar esta realidad y no acomodarse a ella** (Freire, 2003: 71).*

Este discurso “realista” tiene su correlato en la práctica educativa cuando se plantea la necesidad de capacitar y formar técnicos o mano de obra especializada, dejando de lado la formación integral del ser humano, la cual debería apuntar a formar personas y no solamente especialistas (Freire, 2003: 72) o mano de obra para satisfacer las demandas del capital privado.

Todas estas discusiones hacen a la educación y permean las prácticas diarias, son elementos imperceptibles, crean y reproducen valores, gustos, concepciones e ideas. Las ideas pueden volverse realidad. Es por ello que es tan necesario e importante la lucha de ideas, de marcar las posiciones que llevan a discutir con el discurso único, aquél discurso que plantea que ya no hay mas nada para hacer o que a lo sumo se debe pensar en mejorar la sociedad y el sistema que existe hoy pues la historia ya está escrita.

A este discurso se niega la propuesta freireana, plantea que no debemos aceptar caer en ese fatalismo. Y la propuesta para no caer en este fatalismo es crear grupos,

²⁴ En la obra de R. Zibechi (2011) se analiza el impacto de las políticas sociales en los territorios en donde existen movimientos sociales organizados, allí las políticas sociales ingresan más fácilmente pues ya hay un andamiaje previo realizado. Todas las políticas sociales que hoy se aplican tuvieron como ideólogos al Banco Mundial, el cual más que actividades típicamente bancarias, se convirtió en usina teórica y productora de saber. Al decir de Zibechi “*el Banco Mundial [es] la institución con mayor peso intelectual del mundo, cuyas publicaciones son referencia obligada para académicos, medios de comunicación y para quienes gestionan las políticas públicas de los gobiernos*” (Zibechi, 2011: 17).

encontrarse con otros y de esa manera pensar en construir alternativas a lo que hoy vivimos. De esa manera nos haremos sujetos de la historia, sujetos que pueden torcer el rumbo de la historia.

Lo expresado anteriormente es un punto clave para Freire y su propuesta, pues si no tenemos claro que otro mundo es posible y que la realidad que hoy vivimos es una construcción social e histórica (y por tanto puede cambiar) transmitiremos frustración, resignación, daremos la sensación pesimista, un discurso de la derrota y que no hay futuro sino la repetición de lo mismo²⁵ y que no hay forma de cambiar.

En este sentido una condición para aquellos arriesgados que tomen la propuesta freireana como herramienta para ejercer su práctica dice que:

“enseñar exige la convicción de que el cambio es posible”. Y agrega: *“Uno de los saberes primeros –indispensable- es el de saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como **determinación**. El mundo no es. El mundo está siendo. No soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para **adaptarme, sino para cambiar** [...]. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de **estudiar por estudiar**. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros y nosotros a él. ¿A favor de qué estudio? ¿A favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio? (Freire, 2002: 74-75).*

Este saber indispensable (*cambiar es posible*) nos permitirá *“programar nuestra acción político-pedagógica, sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria...”* o cualquier otra actividad que desarrollemos (Freire, 2002: 75-76).

²⁵ Nietzsche plantea un problema vital. Veamos su planteo y pensemos: *“Que sucedería si un día, o una noche, un genio te fuese siguiendo hasta adentrarse en tu más solitaria soledad y te dijese: Esta vida, tal y como tú la vives ahora y la has vivido, tendrás que vivirla una vez más e incontables veces más; y no habrá en ella nada nuevo, sino que todo el dolor y todo el placer, y todo pensamiento y suspiro, y todo lo indecible pequeño y grande de tu vida tiene que volver a ti, y todo en el mismo orden y secuencia, e igualmente esta araña y esta luz de la luna entre los árboles, e igualmente este instante y yo mismo. Al eterno reloj de arena de la existencia se le dará vuelta una y otra vez y otra, ¡y a ti con él, polvillo de polvo!”* (Nietzsche: 211). De este fragmento parece posible tener al menos dos líneas de análisis. Por un lado el quedarnos paralizados en la realidad que vivimos, sin mayor visión de cambio. Por otro lado podemos pensar que depende de nuestras acciones la vida que viviremos, lo que suceda con nosotros y nuestro entorno y por tanto con la humanidad toda.

El cambio social necesita de sujetos sociales.

La convicción acerca del cambio no puede paralizarnos. El cambio social es una construcción social y por lo tanto todos y cada uno de nosotros deberá jugar un papel en ese proceso. Existe un mundo objetivo, material y un mundo subjetivo, personal. En la combinación dialéctica de estos dos mundos, intentando conocer estos dos mundos es que actuaremos de la mejor manera, siempre teniendo como guía la ética con la cual debemos actuar. Imaginar nuevas realidades, trabajar para que ello sea posible es lo que en definitiva nos impulsa a vivir, nos permite desarrollarnos como seres humanos, con pensamiento crítico y autónomo. De esta manera seremos parte activa de la sociedad.

Los cambios que impulsa esta visión apuntan a la autonomía de los seres humanos, busca que los seres humanos sean sujetos de la historia, que logren comprometerse con su tiempo, con los que peor están pasando, con la mayoría de la humanidad. La autonomía se construye con los demás, con los que quieren una sociedad sin explotados, sin oprimidos (opresión que puede ser de clase, de género, racial, de conocimiento).

Y es aquí donde se desarrolla el mayor objetivo político de la propuesta freireana, busca que el ser humano pueda desarrollar todas sus potencialidades. Esta propuesta es contraria a las visiones (también políticas) de la educación reduccionista que ven en ella un simple proceso en el cual se vierten contenidos en objetos pasivos, los cuales luego de memorizarlos los aplicarán o aprenderán a comportarse en seguida de haber pasado por la institución escolar (básicamente técnica).

Hoy el discurso dominante en educación ha llevado a que muchos centros de educación se convirtieran en centros de “acompañamiento” en donde se intenta compensar carencias que los estudiantes arrastran por diferencias que en muchas oportunidades son por el origen social de los estudiantes²⁶. Esta última visión de la educación también posee una posición que es política y que encierra a los seres humanos, los aísla, los somete a unos pocos pasos y les niega el aprender a caminar por sí mismos. Estas visiones hoy en educación abundan y se camuflan, cambian de color y de forma incesantemente, una y otra vez.

²⁶ Es preciso aclarar que no son “sujetos carentes”, sino que poseen algunas carencias de origen fundamentalmente sociales. Esto no quiere decir que no puedan aprender. Aquí hay un foco de tensión importante. Para profundizar este punto véase: Martinis, Pablo (2006), *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”*, en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comp.) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, BsAs, Del Estante Editorial (pp. 13 a 31).

Saviani denomina educación compensatoria a aquella educación que:

“ (...) *comprende un conjunto de programas destinados a compensar deficiencias de diferentes órdenes: de salud y nutrición, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas, etc. Tales programas acaban colocando bajo responsabilidad de la educación una serie de problemas que no son específicamente educacionales, lo que significa, en verdad, la persistencia de la carencia ingenua en el poder redentor de la educación*²⁷ *en relación a la sociedad. Así [...]: se atribuye entonces a la educación un conjunto de papeles que, en suma, abarcan las diferentes modalidades de la política social. La consecuencia es la pulverización de esfuerzos y de recursos con resultados prácticamente nulos desde el punto de vista propiamente educacional*”. Y más adelante agrega que “*la tendencia actualmente en curso (frecuentemente reforzada por el patrocinio de organismos internacionales) de difusión de la educación compensatoria, con la consecuente valorización de la pre-escuela entendida como mecanismo de solución al problema del fracaso escolar [...] debe ser sometida a crítica. En efecto, tal tendencia termina por configurar una nueva forma de rondar el problema en lugar de atacarlo de frente*” (Saviani :4).

Sin duda podemos afirmar que este último tipo de educación y esta concepción política se encuentran presentes en más de una de las propuestas que existen hoy en el sistema educativo (formal y no formal), pero pretenden pasar inadvertidas, se presentan como neutras y naturales ante los ojos de la sociedad.

Contra este tipo de proyectos es que debemos y tenemos que posicionarnos, pues en el fondo sustentan el orden establecido, sustentan y afirman lo que vivimos hoy en nuestras sociedades, pues “*son una nueva forma de rondar el problema en lugar de atacarlo de frente*” (Saviani: 7).

Eso sí, debemos estar preparados para que se nos acuse de politizar la educación o de pervertir un terreno que es naturalmente neutro y que buscamos la disconformidad en una sociedad apaciblemente tranquila y feliz.

c) Sueño, utopía, esperanza.

²⁷ P. Gentili plantea claramente que en nuestras sociedades tercermundistas latinoamericanas se ha impuesto la ilusión que hace pensar lo siguiente: solucionando la “calidad de la educación”, todos los males de la sociedad desaparecerán y así seremos sociedades “*más felices y menos sometidas a los avatares del infortunio y de la desgracia que padece la gente pobre y desdichada*” (Gentili: 13).

El último tópico que quisiera tocar y desarrollar es el referido a los sueños, la utopía y la esperanza. Si alguien lee estas palabras, estos conceptos, estas categorías de forma ligera, rápida y sin detenerse podría decir que son palabras, conceptos o categorías, relacionadas con lo romántico, con aspectos que invitan a permanecer al margen de la vida política, de la lucha social²⁸ (recordemos que la educación es un acto político-pedagógico por excelencia).

Nada más alejado de la concepción freireana (y de otros pensadores que están en esta misma línea de pensamiento de la liberación). Si uno recorre las páginas de las distintas obras de Freire puede ver que las referencias a los sueños, la utopía y la esperanza son constantes.

Nuestro autor posee una visión particular sobre el trabajo de alguien que pretende impulsar y apoyar los cambios sociales. El primer aspecto a desarrollar es el de la denuncia de las injusticias, la falta de criterio humano que se vive en el sistema imperante, donde todo pasa por la lógica de costo-beneficio y la razón instrumental, sin tener en cuenta al ser humano. La denuncia de todo esto es imprescindible para comenzar a tomar la palabra, para comenzar la lectura del mundo. A partir de allí es que los sectores populares organizados comenzarán a conocer la realidad de otra manera, podrán pensar y ver realidades antes desconocidas.

Este es el primer paso –imprescindible– para la creación de un mundo y una sociedad nueva. Luego de comenzar a conocer la lógica del sistema, la forma en que los más son explotados por los menos, es allí donde se deberán esbozar otros futuros distintos a la realidad en la que se vive. Es en ese momento cuando el sueño, la utopía y la esperanza deberían aparecer, deberían estar presentes en la vida de los sectores populares y en las prácticas diarias de los docentes y educadores en general. El autor llega a decir que esta debería ser una exigencia que el educador se debe imponer, luchar por no cercenar los sueños, sino todo lo contrario, luchar porque los sueños sean cada día más y cada vez más sueños. Como afirman Hinkelammert y Mora:

“el sueño de las utopías parece ser parte de la condición humana. ¿No era una utopía para el ser humano común de hace 500 años acabar con decenas de

²⁸ Existen sectores ortodoxos de izquierda (resabios del legado stalinista –aunque ellos no se reconozcan como tales–) que afirman y creen que existen leyes históricas, estadios por los cuales una sociedad deberá pasar para llegar al estadio final. Dichos sectores reniegan de la utopía pues la consideran un elemento retrógrado y paralizador. Entre otros José Saramago “*llamó en diciembre de 2004 a “olvidarse de las utopías” y en 2005 en el debate “Quijotes hoy: utopía y política” celebrado en el marco del Foro Social Mundial en Porto Alegre, Brasil, a finales de 2005, reafirmó su planteamiento sobre la inutilidad del concepto de utopía*” (Hinkelammert y Mora, 2009: 389).

enfermedades hoy erradicadas, dar la vuelta al mundo en unas pocas horas o días y viajar a la luna y más allá? Aunque los sueños sean imposibles de realizar directamente, la renuncia a los mismos paralizaría el curso de la humanidad, nos obligaría a vivir aquí y ahora, nos conduciría a sentenciar lo real como racional” (Hinkelammert y Mora, 2009: 390).

La posibilidad de pensar otras realidades, otros modos de relacionamiento, otros futuros en los que el ser humano pueda desarrollarse plenamente, eso es por lo que ha luchado y trabajado Freire. Y esto comienza a conocerse en el día a día, en lo cotidiano, pero siempre teniendo en cuenta el proceso político general, el que lleva a pensar en toda la sociedad, en lo universal.

En un momento Freire sintió la necesidad de escribir una obra que lleva como título *Pedagogía de la esperanza*. Dicha obra fue editada por primera vez en portugués en 1992 y en español en 1993. Como es sabido la década del 90 fue una década terrible para los sectores populares y para las organizaciones sociales. No solamente desde el plano de la explotación económica (en esa década es que se desarticulan los sindicatos quedando a merced del gran capital los trabajadores, así se expulsa a miles de trabajadores que pasarán a engrosar la fila de desocupados y las periferias de las ciudades generando un modo de vida cada vez más inhumano, viviendo a las orillas de arroyos, de ríos o en bolsones céntricos en casas abandonadas con peligro de derrumbe en verdaderos tugurios²⁹), sino también desde los aspectos político-culturales.

A fines de la década del 80 y principios de la década del 90 es que se decreta “el fin de la historia” por parte de F. Fukuyama. La idea que se pretendió imponer (y que en gran medida se impuso) es que la historia no cambiaría más, ya no habría cambios en las sociedades: el capitalismo con su lógica había triunfado de una vez y para siempre y junto a él, la democracia formal y la ideología liberal. Esta idea fue difundida de manera extendida por los medios de comunicación y paulatinamente fue adquiriendo rasgos de certidumbre absoluta, pues como vimos en otro apartado hoy se duda de que los cambios sociales, políticos y culturales sean posibles. Hoy se vive como le comentaban

²⁹ Para profundizar en esta temática puede consultarse la obra *Los sin tierra urbanos*, especialmente el artículo de B. Nahoum (2011): Los asentamientos irregulares, entre prevenir y curar. En: Gonzalez y Nahoum. Montevideo. 2011. pp 13-24.

a Freire: *“la realidad está así y no se puede hacer nada”*. Es la década del fin de las ilusiones; la utopía y los sueños quedaban sepultados para siempre³⁰.

Es precisamente en ese momento que Friere decide publicar su obra. En dicha obra el autor repasa y hace un reencuentro con la pedagogía del oprimido, vuelve a recorrer las vivencias y experiencias vividas en el momento en que escribe su obra, quizá más conocida. Cuando escribe la Pedagogía del oprimido (principios década del 70) estaba exiliado en Chile, pues el golpe de estado en Brasil –como ya se dijo- lo había expulsado de su país.

Al escribir Pedagogía de la esperanza el mundo había cambiado totalmente, era otro. Sin embargo el autor encuentra que la concepción de su obra, los motivos por los cuales escribió aquella obra, continuaban vigentes y desafía a quienes le negaban el derecho de ser educador (Freire 1993: 7).

La desesperanza era lo común en esos años, la derrota de los proyectos populares, la desesperación por sobrevivir era lo cotidiano. La desesperanza plantea la propuesta freireana *“nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo”* (1993: 7).

Como puede observarse la desesperanza juega un papel de muerte de la voluntad de los seres humanos. De esa manera los sectores dominantes tienen todo bajo control, pueden estar tranquilos sin sobresaltos.

Por supuesto que no basta con tener esperanza ni sueños pues: *“Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada”* (Freire, 1993: 8). Es a partir de datos, de estudios y de la relación con lo que sucede día a día en nuestro entorno, en la región y en el mundo, que comenzaremos a construir la esperanza y la dignidad³¹.

A partir de ese momento comienza a construirse la posibilidad de la utopía y del sueño. Como ya hemos visto antes, no existirá para esta propuesta un cambio mágico,

³⁰ En nuestro país se vivió una derrota simbólica en 1989 con la derrota del “voto verde”. Con esta derrota se dejaban libres a los responsables del terrorismo de estado vivido entre los años de 1973-1984 (el Uruguay la tuvo en los años previos al golpe de estado un camino democrático a la dictadura, en los años conocidos como “pachecato”). Véase Rico (2005).

³¹ En otro trabajo he tomado esta temática para reflexionar. Una primera versión fue publicada en la Revista electrónica Ariel N° 8 pp 11-22: “El riesgo de pensar en tiempos difíciles”. También presenté una versión más extensa en el Encuentro “Pensamiento Crítico, Sujetos Colectivos y Universidad”, realizado en Montevideo el 31 de agosto, 1 y 2 de setiembre de 2011 en la Universidad de la República: “El riesgo de pensar en tiempos difíciles: la sociedad narcisista y la “construcción de la dignidad y la esperanza” como desafío”.

sin el compromiso, la lucha y la disposición de los seres humanos, de organizaciones e instituciones realmente democráticas, horizontales, en donde todos los integrantes puedan participar y formar parte de las decisiones (de una u otra forma). Luchar para poder ejercer el derecho de influir en la toma de decisiones que nos afectan día a día (y no solamente cada 5 años a través de un voto) es uno de los primeros pasos en el largo proceso de liberación. Lo antes expresado:

“supone la posibilidad de poner en tela de juicio a la institución, participando activamente en la formación de la ley. Significa la posibilidad de ejercer el poder instituyente de la sociedad” (Rebellato, 1995: 185).

Vale preguntarnos: ¿qué hay de utópico en la propuesta freireana?

La utopía se encuentra en buscar que en la sociedad no existan humillados, desposeídos, explotados; buscar una sociedad en la que los seres humanos puedan desarrollar y tener un proyecto de vida propio y autónomo; una sociedad en donde las corporaciones del capital no impongan a través de los organismos internacionales y los gobiernos, la dictadura del mercado, las cuales permiten acumular la riqueza a sectores minoritarios de la sociedad, mientras las mayorías sufren los efectos de esta dinámica social.

Otro elemento utópico es la relación que establece la propuesta entre docentes/educadores y educandos/estudiantes. La relación se aleja de lo que conocemos se da habitualmente en los centros educativos de hoy (tanto en primaria, secundaria, como en la universidad). Las condiciones en las que se desarrolla el trabajo político-pedagógico hoy lleva a que se viva una especie de ruptura, una separación marcada entre los sujetos de la educación. Es evidente que los sectores dominantes están utilizando este hecho para perpetuar su dominio en la sociedad.

La propuesta freireana -como ya hemos visto en otro apartado- parte del diálogo como base del proceso educativo, es decir que reconoce a los sujetos de la educación. Para que suceda este proceso las condiciones deberían ser otras muy distintas a las actuales: desde aspectos de la infraestructura, pasando por lo salarial, hasta llegar a tener una participación real en la toma de decisiones de los involucrados en los procesos educativos. Por supuesto que en los tres ciclos de la enseñanza existen casos de

reconocimiento de los sujetos, de diálogo y de respeto, pero a nivel institucional, la política general niega todos estos hechos (especialmente en primaria y secundaria)³².

Teniendo en cuenta lo anterior es que se puede apreciar que la propuesta freireana se desarrolló en ámbitos formales de educación primaria, secundaria y terciaria, teniendo en cuenta la opinión y las decisiones que tomaban los docentes, los padres y funcionarios. Se discutía con ellos los cambios que se pensaban realizar, los cuales se elaboraban junto a la comunidad educativa en su conjunto³³; no se tomaban decisiones en acuerdos cupulares alejados de la realidad cotidiana de los centros educativos.

Relacionado con lo antes mencionado está el protagonismo de los actores de los procesos político-pedagógicos. Este es otro de los puntos que podríamos considerar como utópicos, pues hoy se vive una realidad que niega toda participación a los actores reales de la educación, pues se los considera un simple ejecutor de las políticas proyectadas entre los expertos, los políticos profesionales y las corporaciones del capital que buscan obtener réditos influyendo en la toma de decisiones de los sistemas educativos.

La utopía, el sueño y la esperanza forman parte de la subjetividad de los sujetos, de allí la importancia de la conciencia, de trabajar para desvelar la realidad, para aprehenderla en sus detalles más profundos. En cierta manera la tríada de conceptos que abre este apartado, es un estímulo para luchar y ser protagonistas de la historia que nos tocó vivir.

En Pedagogía de la esperanza, Freire realiza una autocrítica que es imprescindible tener presente a la hora de reflexionar sobre la posibilidad de cambio

³² En el caso universitario la realidad es distinta, pues el gobierno lo tienen los tres órdenes (estudiantes, docentes, egresados). Pese a lo anterior es notorio que en muchas oportunidades el proyecto universitario está lejos de ser un proyecto que se asemeje a la propuesta freireana. Así podemos ver que el proyecto universitario reproduce las relaciones de poder que se vive en lo social. L. Berisso (2011: 5) en su artículo *¿Qué Universidad uruguaya?* se pregunta lo siguiente: “¿No es la Universidad fiel reflejo de nuestra sociedad dependiente, lugar donde se repite y se admira las creaciones de otros, los dueños del saber, el poder y la cultura y nosotros niños buenos, buenos alumnos, repetimos y no creamos? Es principalmente “lo cultural” que proviene de las regiones dominantes, lo que se valora, se transmite y se asimila”. Es interesante que la misma autora luego realice una crítica al modelo de educación de capital humano (conocimientos “útiles” para el mundo laboral), pero lo circunscribe al mundo universitario, pues allí es donde se deberían “formar ciudadanos [y] seres humanos en el sentido más amplio”. ¿Qué debería hacer la enseñanza primaria y enseñanza secundaria?, ¿estas sí deberían desarrollar un conocimiento “útil” para los que concurren a ella?, ¿cuál sería el rol que le brindaría esta autora a primaria y secundaria?, ¿no sería elitista pensar en diferenciar de esa manera la educación?, ¿qué pasaría con las personas que no lleguen al grado universitario?, ¿qué concepción de ser humano llevaría a pensar en formar seres humanos recién en la formación terciaria-universitaria?

³³ Al respecto véase *Educación y participación comunitaria* (73-87), en *Política y Educación*.

social y por tanto a la hora de pensar la educación. Plantea que hay dos tendencias antagónicas pero que terminan teniendo el mismo resultado de conservar el orden establecido: el subjetivismo y el objetivismo mecanicista. Estas dos posiciones son ajenas a la realidad social, están cristalizadas, pues no logran incidir en aquélla. Para sortear este conflicto plantea que:

“la visión dialéctica nos indica la necesidad de rechazar como falsa, por ejemplo, la comprensión de la conciencia como puro reflejo de la objetividad material, pero al mismo tiempo nos indica también la necesidad de rechazar igualmente la comprensión de la conciencia que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta” (Freire, 1998: 96-97).

El objetivismo mecanicista lleva a creer que un cambio en la infraestructura llevará a un cambio social automáticamente. Por ello:

“[en los] socialismos históricos [...] el reduccionismo y el economicismo conformaron un modelo de hombre tecnológico animado por una racionalidad de tipo instrumental. El hombre y la mujer nuevos debían ser los que alcanzaran plenamente su adaptación al desarrollo de la tecnología. El socialismo era reducido a la expansión tecnológica” (Rebellato, 1995: 190).

El subjetivismo lleva a pensar que solamente con la conciencia se puede cambiar la realidad concreta. En esta línea podría ocurrir lo mismo con los sueños, la utopía y la esperanza; podrían actuar como un bálsamo para que los sujetos permanezcan inmóviles y dóciles ante un futuro prometido, pero ajeno a ellos (marcado por una elite –de partido y/o de sabios expertos-). Esto fue lo que ocurrió en:

“los socialismos históricos [...] Estos se encontraban fuertemente impulsados por modelos deterministas y fatalistas, que aspiraban al advenimiento inexorable del reino de la libertad y del socialismo” [esta era la utopía que tenían estos modelos sociales, pero dicha utopía negaba la participación de los sujetos]: *El estado burocrático excluía el protagonismo del pueblo organizado. La participación era vista como algo instrumental, que carecía de valor en sí misma y que sólo podía servir para ratificar determinadas decisiones tomadas por los expertos”*. (Rebellato, 1995: 190).

Por este motivo no es absurdo pensar que la utopía fue utilizada por los “socialismos históricos” como un alivio para soportar un presente opresivo.

La utopía, el sueño y la esperanza pueden llegar a ser fuerzas creadoras si tienen como impulsoras y protagonistas a los sujetos organizados en movimientos, si éstas son

las creadoras y recreadoras de utopías, sueños y esperanzas. Sin el protagonismo de los sectores populares no habrá nuevas realidades, no existirá una realidad social diferente. Estos tres elementos impulsan la propuesta freireana, son elementos indispensables para enfrentar lo cotidiano. Al decir de Freire: “*el sueño también [es] un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza [ni sin utopía]*” (Freire, 1998: 87).

III. Reflexiones finales/ Conclusiones Un final abierto

A lo largo del trabajo intenté responder algunas preguntas: ¿por qué tomar hoy las propuestas de Paulo Freire?; ¿tiene sentido tomar la obra freireana en la realidad en la que vivimos?; ¿tiene vigencia la obra de este pedagogo?; ¿tiene validez su propuesta?

Al intentar responder a estas preguntas puedo decir que hoy su propuesta hace falta en varios niveles a nivel de la enseñanza: las autoridades de la educación deberían tomar nota de más de una propuesta elaborada por este pedagogo y pensador brasileiro.

Pero en lo que me quiero detener es en la validez y vigencia que tienen sus propuestas para los docentes, para los estudiantes y para los sectores populares en general. Los procesos político-pedagógicos liberadores deberían tener como guía la autonomía de las personas para que de esa manera pudieran ejercer sus derechos en la vida social. Claro que para poder hacerlo se debe también tener una vida digna: con un trabajo en el que los seres humanos puedan desarrollarse y no ser explotados y estar enajenados; tener posibilidad de vivir en una vivienda con las mínimas condiciones; tener acceso a sistemas de salud de calidad sin tener que pagar por ello; tener acceso a sistemas de locomoción que permitan la movilidad a través de la ciudad y para diversas zonas del país; encontrar en diversos lugares formas de entretenimiento y poder desarrollar el ocio creativo.

Intentar plasmar en los hechos esta propuesta es un desafío enorme para todos los que piensan que el presente y el futuro de la humanidad se juegan en las acciones cotidianas, siempre pensando y trabajando para un futuro mejor, en donde el mundo ya no se basará en la lógica costo-beneficio, sino que se basará en la solidaridad y el respeto hacia los demás.

Por supuesto que esta nueva realidad es una tarea ardua y exige de grandes sectores de la sociedad para hacerse realidad. La propuesta freireana puede ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de impulsar una propuesta realmente novedosa para nuestro medio, la región y el mundo. En los tres ámbitos de la enseñanza (primaria, secundaria, terciaria-universitaria) parece ser imprescindible caminar en esa dirección si lo que se pretende es cambiar la sociedad en la que vivimos. De esa manera se podrá concebir y llevar a la práctica la idea de un proyecto político-social-económico alternativo en el cual todos los seres humanos tendrán derecho concreto y real a la vida.

Referencias bibliográficas.

- ❖ Anastasia, L. (1974) **José pedro Varela: Educación y república de autogestión**. Del Mar. Montevideo.
- ❖ Berisso, L. (2011) “¿Qué Universidad uruguaya?” En: **Fermentario**. Revista electrónica. Número 5 (2011). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Montevideo. Disponible en: <http://www.fermentario.fhce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view> (Acceso 26 de agosto 2011).
- ❖ Bralich, J. (1996) **Una historia de la Educación en el Uruguay**. FCU. Montevideo.
- ❖ Freire, P. (2009) **Política y educación**, Siglo XXI, Buenos Aires.
- ❖ Freire, P. (1998) **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**, Siglo XXI, México DF.
- ❖ Freire, P. (2002) **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI. Buenos Aires.
- ❖ Freire, P. (2003) **El grito manso**. Siglo XXI. Buenos Aires.
- ❖ Freire, P. y Faundez, A. (1986) **Hacia una pedagogía de la pregunta**. La Aurora. Buenos Aires.
- ❖ Gentili, P. (2011) **Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente**. Siglo XXI-CLACSO. Buenos Aires.

- ❖ Hinkelammert, F. y Mora, H. (2009) **Economía, sociedad y vida humana. Preludio a una segunda crítica de la economía política.** Altimara. Buenos Aires.
- ❖ Monestier, J. (1992) **El combate laico. Bajorrelieve de la Reforma Vareliana.** El Galeón. Montevideo.
- ❖ Nietzsche, F. (1995). **La gaya ciencia.** M. E. Editores. Madrid.
- ❖ Nuñez, C. (2011) “Un aporte desde la teoría crítica de la enseñanza. La percepción de la otredad y su injerencia en la discursividad didáctica”. En: *Convocación* Año 1 (Nº 1). Montevideo, 24-28.
- ❖ Rebellato, J. L. (1995). **La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación.** Noerdan. Montevideo.
- ❖ Rico, A. (2005) **Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia civil en la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005.** Trilce. Montevideo.
- ❖ Rodríguez, R. (2010) “O Ensino Medio no Brasil: da invisibilidade a onipresença”. En: Caldart, R. ***Caminhos para la transformacao da Escola.*** Expressao Popular. San Pablo. pp. 179-207.
- ❖ Saviani, D. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina, Traducción de Susana Vior, publicado en la Revista Argentina de Educación y en Diálogos. s/d.
- ❖ Soler Roca, El Debate Educativo y la Ley 18.437 (inédito).
- ❖ Soler Roca, M. (2010). “Un trámite equivocado”, En: Faraone, R. y Pedretti, S. (comp.) (2010), **La Ley de Educación 18437 y antecedentes.** Fenapes-Afutu. Montevideo. pp. 21-25.
- ❖ Zavala, A. (2011). “Hablar sin decir nada. Una mirada a las maneras de hablar de lo que pasa en las aulas”. Exposición realizada en el Instituto de Profesores “Artigas”. 17 de noviembre de 2011. Ciclo organizado por la Comisión de Proyecto Educativo de la Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria de Montevideo.
- ❖ Zibechi, R. (2011) **Política y miseria. La relación entre el modelo extractivo, los planes sociales y los gobiernos progresistas.** lavaca. Buenos Aires.

Documentos.

- ❖ Opperti, Renato. Cambiar las miradas y los movimientos en Educación: ventanas de oportunidades para el Uruguay. Taller debate sobre propuestas en educación. Instituto Rumbos-Fondo de Población de las Naciones Unidas, Montevideo, 21 de junio del 2011.

- ❖ Partido Socialista. Propuestas para el cambio educativo, mayo 2011.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY