



MISCELÁNEOS | DIVERSOS

Fermentario V. 15, N° 1 (2021)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

El rol político del educador en el marco de la laicidad: Ni
impotencias ni omnipotencias

*The political role of the educator in the framework of
secularism: Neither powerlessness nor omnipotence*

*O papel político do educador no quadro do secularismo: Nem
impotência nem onnipotência*

Gretel Arrarte¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8582-7773>

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.1.16>

Recibido: 29/03/2021

Aceptado: 21/07/2021

Resumen

Las relaciones entre educación y política han sido objeto de numerosas reflexiones teóricas especialmente en la actualidad donde el concepto de laicidad, por definición un significante en disputa, se constituye como un baluarte de las reformas de la nueva derecha de los “liberistas”, al decir de Ansaldi (2017) a propósito de las corrientes neoliberales que se han despojado de sus viejos

¹ Maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Maestranda en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación, FHUCE, Universidad de la República, Uruguay.

principios filosóficos y éticos. Sin duda la sociedad contemporánea se debe un debate en torno a las connotaciones de la laicidad fuera de todo dogmatismo político, filosófico, religioso. El presente trabajo se propone aportar algunas ideas para la discusión sin pretender ofrecer pensamientos concluyentes o determinantes

Palabras clave: educación, política, praxis, laicidad.

Abstract

The relations between education and politics have been the subject of numerous theoretical reflections, especially at present, where the concept of laicism, by definition a signifier in dispute, is constituted as a bulwark of the reforms of the new right wing of the "libertarians", as Ansaldi says, in relation to the neo-liberal currents that have been stripped of their old philosophical and ethical principles. Undoubtedly, contemporary society owes itself a debate on the connotations of secularism outside all political, philosophical and religious dogmatism. This paper aims to provide some ideas for discussion without pretending to offer conclusive or determinant thoughts.

Keywords: education, politics, praxis, laicism, secularism.

Resumo

As relações entre educação e política têm sido objeto de inúmeras reflexões teóricas, principalmente nos dias atuais onde o conceito de laicismo, por definição um significante disputado, se constitui como um baluarte das reformas da nova direita dos "liberalistas", por dizer Ansaldi, sobre o tema das correntes neoliberais que abandonaram seus antigos princípios filosóficos e éticos. Sem dúvida, a sociedade contemporânea deve um debate em torno das conotações do secularismo fora de todo dogmatismo político, filosófico e religioso. O presente trabalho pretende contribuir com algumas ideias para a discussão sem pretender oferecer reflexões conclusivas ou determinantes.

Palavras-chave: educação, política, praxis, laicismo.

Introducción

En las últimas décadas asistimos a frecuentes manifestaciones desde vertientes teóricas diferentes en torno a la laicidad, la violación de la laicidad, etc. De hecho, se ha tornado más frecuente la alusión a la supuesta violación de la laicidad, que al significado del propio referente. El discurso de las

corrientes conservadoras y neoliberales contemporáneas disputa el término laicidad cargándolo de un sentido rígido y restringido en el que cualquier acción puede ser entendida como atentatoria de la laicidad. En efecto, los «liberistas» a los que alude Waldo Ansaldi (2017), son los neoliberales que se han despojado de los principios éticos y filosóficos de su origen fundacional. El discurso hegemónico tiende a manifestarse en el sentido de la desideologización: no hay discursos de derecha o de izquierda, sino que las ideologías deben replegarse para dar paso a los problemas de la gente desprovistos de cualquier análisis político minucioso. Se pretende que el mercado regule las relaciones sociales y que los individuos respondan desde su lugar de ciudadanos, desprovistos de toda politicidad maléfica.

El resultado más visible de dichas manifestaciones es que se pretende erosionar la relación entre educación y política, dos conceptos indisociables desde nuestra perspectiva ya que el acto de educar es en sí mismo un acto político: implica un posicionamiento frente al mundo y los acontecimientos, más o menos explícito. La disociación que se pretende es profundamente conservadora, tiende a mantener el *statu quo* y a redirigir la opinión pública hacia una pretendida e ilusoria neutralidad del rol docente bajo el estandarte de la “objetividad” y la imparcialidad. Ello menoscaba la labor del intelectual y lo cosifica considerando que para ser objetivos los seres humanos necesitaríamos ser objetos; es inherente a la naturaleza humana una subjetividad y una pretendida subjetivación en el trabajo sobre el otro. Esta subjetivación guarda relación con las teorizaciones foucaultianas y a su vez con el concepto de «emancipación intelectual» de Rancière encarnado en la figura de Jacotot.

El propósito de este trabajo es articular una serie de conceptos en relación con la laicidad que permitan problematizar el sentido inherentemente político de la educación y por tanto de los agentes pedagógicos. Se propone una línea argumental en el sentido de la politicidad de la educación, del accionar ético-político de los educadores progresistas en todos sus términos, nociones a las que subyace un sujeto de la educación que co-construye una acción transformadora más allá de las naturales asimetrías entre educando y educador. En este sentido de ruptura de la tradicional asimetría de roles situamos a la pedagogía de Freire como fundacional por su aporte proyectivo en la historia de la educación en el continente.

La tensión entre laicidad, política y educación ha sido indagada en las últimas décadas en Uruguay por autores como Juan Scuro (2018) desde el ámbito académico pero aludiendo a su vez a la creciente masificación de la discusión debido a hechos recientes de pública notoriedad que promovieron el pronunciamiento de los ciudadanos. El autor afirma que:

La laicidad opera entonces, en Uruguay, como un marco discursivo común en permanente disputa, una suerte de valor supremo regulador de la vida en sociedad. Un desafío para la laicidad es resolver las formas en que la pluralidad y diversidad de «libertades» entran a la disputa pública por las identidades (Scuro, 2018, p.70).

En efecto, se hace indispensable la discusión en profundidad sobre las formas de expresión en general para la vida democrática.

En atención a las consideraciones anteriores, este trabajo se estructura en cuatro apartados. En el primero se realizan algunas referencias a la libertad y su relación con la democracia y la educación; en el segundo, se exponen algunos abordajes en torno a la neutralidad y la laicidad; en el tercero se integran algunas reflexiones acerca de los límites de la libertad y la acción pedagógica; y, en el cuarto se expresan algunas nociones que definen al intelectual progresista. El texto se estructura básicamente en torno a la filosofía freiriana y se exponen algunos argumentos con la intención de contribuir a la reflexión sobre la laicidad en el caso uruguayo.

Libertad, democracia y educación

Para Freire la libertad es inherente a la concepción progresista de la educación, es parte de ella desde la propia concepción del ser humano finito e incompleto que sostiene. La libertad no es mera tolerancia pero tiene vínculos con ella desde que la convivencia humana supone una comunidad-comunión de seres diversos. Para el pensamiento posmoderno radical existen múltiples verdades o una mirada particular sobre el mundo que es compleja y diversa, en la cual no hay certezas.

No hay crecimiento democrático fuera de la tolerancia que, a la vez que significa sustantivamente la convivencia entre desemejantes, no les niega sin embargo el derecho a luchar por sus sueños [...] Hoy es imposible, para el pensamiento posmoderno radical, encerrarse en sus propios muros y decretar que la suya es la única verdad. Sin ser antirreligioso, pero mucho menos dogmático en forma alguna, el pensamiento posmoderno radical reacciona contra toda certeza demasiado segura de su certeza. Reacciona contra la «domesticación» del tiempo, que transforma el futuro en algo dado de antemano, ya conocido — el futuro finalmente como algo inexorable, como algo que será porque será, porque necesariamente ocurrirá (Freire, 1997, p.20).

Se reconoce el rol de la subjetividad en la historia a través de la acción político-pedagógica. Es la propia acción pedagógica del hombre libre, el ser humano protagonista de su historia, limitado, finito, inacabado, que da cuenta de su propia inconclusión. Es un ser en proceso que perdura en su búsqueda. El ser humano está en el mundo y no meramente con el mundo y la educación no es otra cosa que la acción de los hombres para transformarlo. Esta gnoseología implica que no hay una diferencia sustantiva, una distinción radical entre quien enseña y quien aprende sino que ambos se convierten en

educandos y educadores en su accionar sobre el mundo. Freire (1997, p. 22) nos señala que «fue precisamente porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética».

La educación permanente no tiene otra determinación que la del propio sujeto infinito e inconcluso. El ser humano tiene una capacidad manifiesta de saber que sabe, a diferencia del resto de los seres vivos. La naturaleza del ser humano hace que se implique espontáneamente en prácticas educativas a lo largo de toda su vida.

La libertad de soñar trae consigo las manifestaciones de la utopía del hombre. No hay hombre sin utopía aunque los dueños del poder pretendan desideologizar el discurso. Dice Freire (1997, p. 34) que «es preciso luchar contra ciertos discursos posmodernos reaccionarios que con aires triunfales decretan la muerte de los sueños y defienden un pragmatismo oportunista y negador de la utopía».

Recordemos que el discurso contemporáneo del neoliberalismo y el conservadurismo invoca la libertad del hombre en el sentido del mercado, del consumo, la formación de hombres y mujeres emprendedores, etc. Con respecto al emprendedurismo vale tener presente que también desde la izquierda han surgido iniciativas que alientan a la formación de emprendedores para subsistir en una economía de mercado (en 2019 se aprobó por unanimidad la Ley de Fomento del Emprendedurismo). De cualquier modo, se trata de una iniciativa que prioriza la acción individual por sobre las acciones colectivas. Desde estas vertientes se pone de manifiesto un sentido pragmático de la libertad: la libertad de consumo, la libertad de expresión (con ciertas limitaciones), y la llamada «libertad académica» con sus consabidas restricciones.

Decididamente, el hombre libre no es funcional a los intereses de los opresores. El sujeto que piensa y se adueña de sus acciones sobre el mundo puede eventualmente obedecer o desobedecer. Para Freire la ideología discriminatoria produce la cultura hegemónica y la alimenta de desigualdades. La ideología de la resistencia, por el contrario, trae consigo una comprensión crítica de la historia, un lugar del sujeto de construcción permanente que da cuenta de su historicidad en el doble sentido de su acción que es histórica y está a la vez condicionada históricamente. La democracia requiere del ejercicio de la libertad, fuera de todo condicionamiento determinista o inmovilizador que da cuenta del futuro como algo inexorable. Si el futuro está condicionado o es una mera repetición del pasado, ¿dónde están los sueños de los hombres, su capacidad liberadora, creativa, su hacer sobre el mundo? Dice Freire (1997):

Para mí, la historia es tiempo de posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no sólo es libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles (p.39).

La naturaleza política de la educación radica expresamente en la capacidad transformadora del sujeto que concibe la historia como posibilidad y, por consiguiente, el futuro como incierto pero en permanente construcción. Situándose fuera de toda generosidad absurda frente al prójimo, el sujeto se declara con iniciativa para hacer del mundo un mundo mejor y participar de una lucha que es esencialmente política. El educador progresista al decir de Freire tiene un compromiso ético-político de colaborar en la construcción de una sociedad más justa. Si bien se reconoce que la educación no lo puede todo, se le adjudica a la praxis un valor transformador de la realidad y emancipador de conciencias. Se parte de un reconocimiento de factores infraestructurales de origen económico, político y cultural que determinan pero no condicionan la realidad. Freire (1997) indica que la utopía es posible a través de una acción transformadora de carácter emancipatorio.

Neutralidad y laicidad

El término laicidad, como significante en disputa, admite múltiples significaciones imposibles de universalizar ya que en cada contexto se carga de sentidos más o menos restringidos o flexibles. Aunque Freire no alude al significante laicidad en sus obras, si se refiere específicamente a la acción política pedagógica y el compromiso transformador del educador en la praxis en sus teorizaciones a partir de la célebre *Pedagogía del Oprimido*. El autor dice que «es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutrales» (Freire, 1997, p. 78). Existe un compromiso, por tanto, de defender la postura de cada uno de los involucrados en sus opiniones frente a los temas de la polis.

Se trata de educadores y educadoras que defienden una postura ético-democrática sin dejar de lado sus sueños y sus utopías y que alientan a su vez en los educandos sus propios sueños, los cuales pueden ser tanto afines como distanciados o incluso opuestos de los de aquél en un marco de libertad que los contempla a ambos y a toda la comunidad. Emerge de esta forma el derecho a ser diferente que tienen todos los individuos dentro de una concepción teórica, ideológica que parte de la no discriminación del sujeto. En ese sentido enfatiza: «Es inaceptable tener un discurso bien articulado, en que se defiende el derecho a ser diferente, y una práctica que niega ese derecho» (Freire, 1997, p.43). Se deposita la responsabilidad en el educador dentro de su postura de tal, desde que teoría y práctica deben ser congruentes ya que ambas son manifestaciones del pensamiento. Es el pensar, el sentir, el actuar de quien enseña lo que garantiza el derecho de todos a expresarse y a tener sus propios ideales.

Cuando un sujeto en el ejercicio de su libertad toma una elección, selecciona un camino a seguir e ineludiblemente deja otros atrás. Libertad y responsabilidad se vinculan íntimamente en las autodeterminaciones del sujeto.

Asumir la politicidad de la educación supone pensar que la escuela es, como todo ámbito social, un espacio de disputas en el que se reflejan las posiciones de clase, se producen discursos y se acciona en relación a ellos en un sentido o en otro, hacia una visión de sociedad que anhelamos, un futuro posible, unos sueños que nos acompañan en nuestra cotidianeidad. El poder está presente en todos los ámbitos de la sociedad y hay resistencias que se articulan y que reflejan la lucha de clases.

En este ejercicio me parece fundamental dejar claro desde el inicio que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La imposibilidad de ser neutra no tiene nada que ver con la arbitraria imposición de sus opciones que hace el educador autoritario a «sus» educandos (Freire, 1997, p.42).

El autor agrega un mapa de ruta para la acción pedagógica del educador que interpretamos en el marco de la laicidad. Esto supone explicitar a los educandos que existen otros sueños contra los cuales podemos combatir. También que tienen el derecho de tener sueños diferentes o incluso opuestos a los del educador. La actitud del educador progresista es la de no imponer sus puntos de vista como verdad absoluta pero sí exponerlos, presentarlos entre otros. Se trata de una postura ética de respeto en un marco de principios democráticos. Cabría preguntarse: ¿hasta qué punto es válido presentar el punto de vista personal entre otros puntos de vista, otras concepciones, otras ideologías? Cuando los educandos son inmaduros, la mera exposición del punto de vista del adulto, ¿no resulta altamente persuasiva? ¿Cómo conseguir que los educandos honestamente se animen a presentar puntos de vista divergentes de los del docente en una relación que es al menos intuitivamente asimétrica? Nos atrevemos a pensar que una buena forma de ejercer la libertad y educar en el disenso, es mostrar las inconsistencias y divergencias del mundo adulto proyectando que no se trata de encontrar consensos en el ejercicio democrático, sino de aceptar, tolerar, respetar, acordar y responsabilizarse del discurso y las acciones propias.

La escuela no es ajena a los ejercicios de poder de las clases dominantes y puede ofrecer resistencias. Resistir en este sentido alude a la lucha contra el poder hegemónico. Dice Freire (1997) que

Es preciso democratizar el poder, reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras, reducir el poder personal a las directoras, crear nuevas instancias de poder con los consejos de escuela, deliberativos y no sólo consultivos,

a través de los cuáles, en un primer momento, padres y madres vayan teniendo injerencia en los destinos de la escuela de sus hijos (p.83).

Obsérvese que la propuesta del autor, que se inclina por la democratización de la vida escolar y la participación comunitaria, no significa la moderna versión de la escuela sin partido en Brasil o las iniciativas de extrema derecha en Uruguay que le son afines a ésta última. Lo mismo que emerge con los diversos sentidos de la libertad se hace presente en ese enunciado en el cual la participación en sentido democrático no pretende ser una censura al educador sino el desenvolvimiento de una acción cooperativa de involucramiento.

Pero veamos el nuevo encuadre de la laicidad según la recientemente aprobada Ley de Urgente Consideración. En la Sección III sobre la Educación, se transcribe el artículo 11 que sustituye su correspondiente en la Ley No 18437 de 2008:

ARTÍCULO 11. (De la libertad de cátedra).- El docente en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio.

Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, *con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio.* [La cursiva corresponde a las modificaciones que se introducen].

Esta ley procura un marco regulatorio para la acción docente que se pretende reducir a un mero ejercicio técnico. Emerge con claridad que ese supuesto «criterio de amplitud» que debe garantizar el educador lo puede situar en cualquier condición bajo sospecha de no cumplirlo literalmente. En la misma línea de pensamiento: ¿quién podría garantizar la ecuanimidad del acto educativo y el balance de puntos de vista? Indudablemente se apunta a una pretendida objetividad y neutralidad de una educación que, fuera de todo compromiso político, se instala como una «práctica aséptica» desprovista de todo carácter transformador, y por el contrario, reducida a una suerte de reproducción del saber pretendidamente objetivo. Una vez más se restringe el ejercicio de la libertad a un acto mecánico de selección de un abanico de posibilidades que no necesariamente sugiere o implica una responsabilidad en el posicionamiento. La «formación del propio juicio» resulta de una tarea del individuo al haber sido ofrecido un abanico de posibilidades.

El concepto de educación neutra que sugiere este posicionamiento, remite a la concepción de desideologización de la Escuela sin Partido en Brasil en la que también se presentan los docentes bajo sospecha de adoctrinamiento. Gaudencio Frigotto (2017) sitúa esta etapa como una especie de vuelta

al positivismo de inicios del siglo XX, cuando la crisis que instala el neoliberalismo trasciende a las escuelas para afectar las relaciones sociales más profundas; en particular afecta al Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, despertando además el odio hacia las mujeres, negros, lesbianas gays, bisexuales, travestis y transgéneros. Se caracteriza por la destrucción de los medios de producción y las fuerzas productivas, particularmente eliminando los derechos conquistados por la clase trabajadora. La Escuela Sin Partido reduce la labor de la escuela pública a la mera instrucción de saberes asépticos (una pretendida ciencia neutra) y al docente lo sitúa como mero aplicador de técnicas. El modelo de mercado supone congruentemente con él, la consideración de los alumnos como consumidores, desprovistos de todo análisis crítico de la realidad. Fernando de Araujo Penna (2017) sostiene que se trata de una concepción de escolarización sin educación, en la que el profesor no es un educador sino un instructor que complementa de alguna forma la labor educativa que tiene lugar en las familias en el seno del hogar. A esto se le agrega la descalificación del profesor, sujeto a la desconfianza de la comunidad en la que se estimula la delación de posibles conductas desvirtuadas de las prácticas habilitadas.

Los límites de la libertad y los límites de la práctica educativa

Partimos desde un punto de vista freiriano, de la necesidad de admitir los límites de la libertad, que debe ser pautada dentro del ejercicio de la autoridad de quien enseña. Por definición, el educador debe poner el límite de ciertas exigencias que a su vez son congruentes con el ejercicio ciudadano: «Límites sin los cuales las libertades corren el riesgo de perderse en libertinaje, del mismo modo en que la autoridad sin límites se extravía y se convierte en autoritarismo» (Freire, 1997, p.44).

La práctica educativa debe rehuir tanto al voluntarismo como al espontaneísmo. El voluntarismo parte de un principio idealista de la posibilidad del todo por parte del sujeto, con la voluntad como única condición; basta que el individuo se proponga algo para que la práctica educativa sea exitosa gracias a su voluntad y su comprensión mágica del mundo. El espontaneísmo se caracteriza por la irresponsabilidad de quien elude su rol de intelectual promotor de determinadas condiciones. Ambos son peligrosos para la práctica educativa desde el punto de vista del autor, porque no conducen al éxito de la praxis. Señala Freire (1997) que

... no hay práctica, no importa en qué dominio, que no tenga ciertos límites. La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas (p.51)

Sin embargo este rol del intelectual «organizador» al que refiere Freire no está exento de cuestionamientos. Esa perspectiva directriz del discurso y el accionar del educador frente a los oprimidos, puede ser altamente cuestionable en su función de promover en relación al otro. Desde un enfoque antropológico-cultural se podría cuestionar esta concepción del intelectual considerando que nadie sabe a ciencia cierta si los oprimidos necesitan a los intelectuales para su emancipación a través de la concientización a la que se refiere el autor. Al respecto, Claudio Merino (2012) cuestiona el rol del intelectual en el campo en alusión a los intereses de los oprimidos.

A su vez, esta misma concepción del intelectual organizador podría disentir en alguna medida con el planteamiento original de Freire: «Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan mediatizados por el mundo». Esta máxima supone romper un paradigma largamente difundido de la dicotomía entre educador-educando que se postula en toda la historia de la educación precedente en nuestro continente; significa una verdadera ruptura epistemológica respecto de la teoría pedagógica anterior. Propone de alguna forma una novedosa manera de pensar dicha mediación rescatando su valor social e histórico.

El intelectual progresista

Sin duda, una labor insoslayable del educador progresista en el sentido de la laicidad considerada en su carácter flexible (como búsqueda del equilibrio entre igualdad y libertad de conciencia), es desocultar la ideología o, en palabras de Freire, «desopacar la realidad nublada por la ideología dominante». Esta tarea desocultadora de la ideología dominante comprende a su vez el compromiso con el desarrollo del saber científico. Afirma Freire (1997) que

Ni contenido solamente, ni desvelamiento solamente —como si fuera posible separarlos—, sino el desvelamiento del mundo opresor por medio de la enseñanza de los contenidos. El cumplimiento de esta tarea progresista implica además la lucha incansable por la escuela pública, por un lado, y por el otro el esfuerzo por ocupar su espacio en el sentido de hacerla mejor. Es ésta una lucha que exige claridad política y preparación científica (p.59).

Esta lucha estratégica contra el mundo opresor requiere de una visión del mundo comprensiva del lugar de la práctica educativa y de sus posibilidades, realizando una intervención que más allá de las determinaciones de la infraestructura, tiene el potencial de ser profundamente transformadora. Todo sistema es permeable en sus intersticios; se trata de reflexionar y realizar acciones transformadoras en una coyuntura dada.

Lo que quiero decir es que una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no operan necesariamente en forma idéntica en

contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso insisto tanto en que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas (Freire, 1997, p.53).

Es el compromiso político que va a direccionar la actividad transformadora del educador dentro del dominio de las variables contextuales en cada circunstancia. Y no se trata sólo de una mera teorización o de una práctica desprovista de teoría, sino de una conjunción dialéctica entre ambas. Romper esa dicotomía difundida e instalada ampliamente en nuestras sociedades, es esencial.

Tanto el autoritarismo como «la práctica licenciosa, en la que el educador se niega a interferir como organizador necesario, como docente, como desafiador», ambas son perjudiciales y se transforman en obstáculos para la práctica educativa. En este punto volvemos a reiterar la ambigüedad del término «organizador» que podría admitir múltiples interpretaciones en relación con un cierto afán de directividad en el cual no se perciben límites claros.

El educador progresista no se propone solamente valorar el conocimiento científico sino que rescata, reconoce y valora la experiencia acumulada de los individuos y las comunidades. Este requisito permite situar al educando como sujeto y no como mero objeto de enseñanza. Desde esta perspectiva, enseñar dista de centrarse en un acto mecánico de transferencia de conocimientos; en este sentido, «enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, aprehendiéndolo, pueden aprenderlo» (Freire, 1997, p.79).

La apropiación de los significados por los educandos necesita de un marco de participación democrática en el que la comunidad se haga presente haciendo oír su discurso e interactuando, es decir protagonizando el ejercicio del poder que su creciente empoderamiento le permite. De esa manera,

la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso (Freire, 1997, p.82).

Un elevado nivel de participación democrática, de ejercicio ciudadano en un régimen democrático, necesita al menos un relativo grado de descentralización que operativice la posibilidad de que la comunidad se pronuncie por los cambios que reclama. Este punto puede resultar controversial en sentido democrático y de formación ciudadana en las naciones contemporáneas. Cabría preguntarse a qué grado de autonomía nos estamos refiriendo: ¿autonomía financiera, autonomía administrativa, autonomía curricular? Como es bien sabido, la formación del ciudadano requiere de un mínimo de

acuerdo ciudadano en el sentido de cuáles son los valores a transmitir como legado a las futuras generaciones. Es un desafío de las democracias contemporáneas definir sobre los aspectos que involucra la herencia de la humanidad para los seres inmaduros (tarea ineludiblemente reproductora, transmisión de la cultura, mandato fundacional), cuidando que todos ellos puedan acceder a la misma herencia. Las concepciones de Hannah Arendt (1996) en torno a la educación y la reflexión política resultan iluminadoras. El educador tiene la ineludible responsabilidad de prolongar la herencia comunitaria a través de los educandos en una labor reproductiva inherente a la educación. Esta herencia se traduce empíricamente en el recorte de la realidad que se ejecuta en el currículum que resulta de una selección cultural (en Uruguay existen currículos únicos a nivel de enseñanza primaria, media y terciaria, en todo el país para garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso al mismo bagaje cultural). Por esta razón la posibilidad de adecuaciones curriculares autonómicas en forma local puede ocasionar una razonable resistencia en términos de formación del ciudadano.

Deberá tenerse en cuenta para el caso uruguayo, que la Ley General de Educación (Ley No. 18437) aprobada en 2008, introduce por primera vez en nuestro medio la participación estudiantil y comunitaria en general para todos los centros educativos públicos. Efectivamente, en el Capítulo X se establece como innovación los Consejos de Participación. Extractamos del Artículo 76:

En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Medio Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad.

Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento.

Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU) deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles.

Al respecto, el Artículo 77 reglamenta los cometidos de los Consejos de Participación expresando en cuáles áreas sus miembros están habilitados a realizar propuestas. De allí se desprende que el aspecto curricular estrictamente no le compete a estos organismos aunque su participación se establece con amplitud en diversas áreas que hacen a la cotidianeidad del centro educativo. Sin embargo, a pesar de establecerse una herramienta legal para la participación, la falta de voluntad política de algunos colectivos y el desinterés mayoritario por la participación, provocaron que dichos organismos prácticamente no funcionaran en los centros y la conducción de los centros apenas contó con una participación simbólica de las comunidades, continuando con una política centralizada.

Lamentablemente, la inexistencia de fuertes vínculos comunitarios trajo como consecuencia el

cuestionamiento de las autoridades escolares y una creciente escalada de violencia en y contra los centros. Sin duda, el camino de fortalecer la participación comunitaria en la conducción de los centros educativos constituye un eje sustancial para la formación ciudadana. Al respecto dice Freire (1997):

Esto significa reconocer la capacidad humana de decidir, de optar, aunque sometida a condicionamientos que no permiten su absolutización. Significa ir más allá de una explicación mecanicista de la historia. Significa asumir una posición críticamente optimista que rechaza por un lado los optimismos ingenuos y por el otro los pesimismo fatalistas. Significa la inteligencia de la historia como posibilidad, en que la responsabilidad individual y social de los seres humanos, 'programados para aprender' pero no determinados, los configura como sujetos, y no solamente como objetos (p.112).

Reflexiones finales

El término laicidad como significante en disputa se carga de sentidos diversos en las diferentes coordenadas espacio-temporales y es fruto de una tensión permanente en las sociedades. Desde nuestra perspectiva el concepto de laicidad guarda relación con la búsqueda del equilibrio entre libertad e igualdad posicionando a los actores como sujetos con capacidad de cuestionar todo lo relacionado con la polis. En el momento actual, el discurso hegemónico conservador promueve la desideologización y paralelamente el divorcio entre educación y política, posicionando a los educadores como poseedores de un mero saber técnico fuera de todo compromiso ético-político.

Es posible recuperar la pedagogía freireana como aporte sustantivo a la indisoluble vinculación entre educación y política y la consecuente caracterización del profesional de la educación como un intelectual comprometido con el cambio social. La visión del educador frente al mundo emerge naturalmente de su accionar, lo cual no necesariamente supone un adoctrinamiento, sino un posicionamiento entre otros. Desde esta perspectiva, el currículum tampoco es neutral desde que supone un recorte y una selección cultural. La laicidad guarda íntima relación con la convivencia democrática y debe reflejar la multiplicidad de visiones sobre la realidad; se merece ser objeto de una reflexión profunda en torno a sus diversos sentidos.

Referencias

- Ansaldi, W. (2017). Arregladitas como para ir de boda: Nuevo ropaje para las viejas derechas. *Theomai*, 35, 23-51.
Recuperado de http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO_35/2.%20Ansaldi.pdf
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

- De Araujo Penna, F. (2017). O escola sem partido como chave de leitura do fenomeno educacional. En G. Frigotto (Org.), *Escola «SEM» Partido*. Río de Janeiro: Laboratorio de políticas públicas.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Frigotto, G. (Org.). *Escola «SEM» Partido*. Río de Janeiro: Laboratorio de políticas públicas.
- Ley de Educación de 12 de diciembre de 2008. Recuperada de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley de Urgente Consideración (2020). Recuperada de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Merino, C. (2012) Cultura, poder y rol de los intelectuales: El dilema de la batalla en el campo. *Polis, Revista Latinoamericana*. 11(33), 393-406. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000300019
- Scuro, J. (2018). Religión, política, espacio público y laicidad en el Uruguay progresista. *Horiz. antropol.*, 24(52), 41-73. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ha/a/BgtwQKMnMTjgjtbpBQ6C6Qp/?lang=es#>