

## **Escuela y participación**

Lic. Silvia Píriz Bussel

Marzo, 2007

### ***Introducción***

Porqué abordar esta relación. O mejor, qué relación se pretende establecer entre estas dos categorías. Hoy en día pareciera un lugar común relacionarlas. Y aún más si se las vincula con estas otras: ciudadanía y democracia.

Efectivamente, el discurso educativo de las últimas décadas está plagado de referencias y convocatorias a la participación y la formación de ciudadanía. Participar y formar para el ejercicio de la ciudadanía se piensan juntos; la educación de ciudadanos libres y críticos, la educación para la participación como ejercicio constituyente de la sociedad democrática.

Y definitivamente nadie puede oponerse a un discurso que proclama el fortalecimiento del proyecto democrático a través de la educación de los sujetos.

La noción de participación tendría implicancias en al menos tres dimensiones:

Política: asociadas al ejercicio de ciudadanía, a los derechos de los sujetos, la incidencia de éstos en la toma de decisiones, la posibilidad de democracia. El ciudadano parte de redes sociales, el ciudadano que es parte de la distribución y producción de saberes.

Psicológica: asociadas a la educación de tales sujetos que ejercerán sus derechos y posibilitarán la democracia.

Pedagógico – didáctica: asociadas a la participación en el proceso de aprendizaje y en el de enseñanza, en el acceso a los saberes y su producción.

### ***Ser parte, tomar parte, .... participar***


Se es parte en tanto se toma parte. Tomar parte es tomar partido, tener opinión, conciencia, posibilidad de juicio y elección. Tomar parte de una cosa, es hacerlo propio, apropiarse.

### ***Participación y construcción de ciudadanía***

En la modernidad, al decir de Lewkowics “la usina práctica fundamental de producción de subjetividad era el Estado, metainstitución que albergaba, conectaba y volvía compatibles las diversas instituciones. Y la subjetividad que producía el Estado era la

*del ciudadano*”<sup>1</sup>.

La escuela moderna, la que como propone Carlos Cullen “*constituyó el reconocimiento de la insobornable complicidad de la modernidad con la educación*” llevó adelante el proyecto. “*Tal complicidad, - afirma-, se funda en el hecho de que no es posible sostener el nuevo principio fundante, la subjetividad (...) si no es educando*”. *La subjetividad es negatividad de la naturaleza y por tanto a la educación le toca la tarea de disciplinar la razón (el método) y la libertad (el pacto social) como condición para sostener la “negatividad constitutiva de la subjetividad moderna en el pensamiento y en la acción”*<sup>2</sup>

El proyecto de la  cidad supuso el *ciudadano* que – siendo parte de un Estado – fuera capaz de hacerse representar, para ello necesitó de un sujeto de conciencia.

Además, la subjetividad *ciudadano* suponía una cierta noción de igualdad. “*En el discurso pedagógico moderno la noción de igualdad se construyó desde una equivalencia con la noción de homogeneidad. Ser igual significaba ser homogéneamente igual, ser lo mismo. La condición misma de la inclusión social era la de la homogeneidad.*”<sup>3</sup> Y diríamos entonces, la condición misma de ser parte de, la condición de la ciudadanía era no ser diferente, ser homogéneamente igual.

### ***¿Qué ciudadano queremos hoy?***

Considerando los avances científicos – tecnológicos y la velocidad en que se producen, el amplio acceso a información, las nuevas configuraciones e interrelaciones económicas del mundo globalizado, etc., etc...¿es suficiente un ciudadano que sólo sepa hacerse representar por otro? La participación, que ofrecía – admitía- la modernidad ¿acaso no suponía tal *ciudadano*?

La escuela siempre tuvo una propuesta de participación. Y siempre, de una u otra forma participó de/en una comunidad. La noción de comunidad, como espacio social y socializador de los sujetos, remite también a la dimensión colectiva y normativa de esa pertenencia: “*calidad de común, de lo que, no siendo privativo, se extiende o pertenece a varios. Conjunto de personas que tienen los mismos intereses. Conjunto social del que se forma parte*” (RAE).

Las formas de *hacer* escuela, en todas las épocas, hablaron de su proyecto de participación y de ciudadano. Hablaron de su participación en la cultura uruguaya, en los conocimientos, saberes, valores que ésta implicaba. Tomó parte en la distribución de cultura que la sociedad produce, para ofrecer a sus “participantes”, transmitió y distribuyó cultura. Porque, como propone Jerome Bruner “*aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una*

---

<sup>1</sup> Lewkowics, Ignacio. “Entre la institución y la destitución. ¿qué es la infancia?” Conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre de 2002 e incluida en “Pedagogía del aburrido” Ed. Paidós.

<sup>2</sup> Cullen, Carlos. “Educación y Derechos Humanos” en “Perfiles ético- políticos de la educación” Cap. 2. p. 54. Editorial Piados. Bs. As., 2004

<sup>3</sup> Martinis, Pablo “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. Agosto de 2005. Publicado en Revista “Andamios”, Año 1, N°1, Montevideo, noviembre de 2005

*mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales”<sup>4</sup>*

Se entiende que “*En forma aproximativa se puede decir que la cultura se encuentra estructurada en torno a relaciones sociales y redes comunicativas. Supone la conjunción de distintos elementos que conforman una visión del mundo, del entorno y de los demás*”<sup>5</sup>

Rescatar la historia pedagógica uruguaya, la historia de la escuela, - de los debates en torno a los fines de la escuela, de su papel en la comunidad / sociedad - tiene también sentido como analizadores de la participación de la escuela en la distribución de cultura, también hoy.

En las diferentes épocas de nuestra historia la sociedad uruguaya discutió y definió fines para la escuela, junto a eso definió las formas que la escuela adoptaría. Las propuestas de escuelas refirieron sin lugar a dudas a lo pedagógico didáctico. Iniciando con la escuela vareliana y su universalidad; los impactos del movimiento de la escuela nueva en nuestro país en las primeras décadas del siglo pasado: las escuelas experimentales de Otto Nieman, de Olimpia Fernández, de Sabas Olaizola, Jesualdo, Clemente Estable; los debates de la década de la década del 40 en especial el debate escuela rural, escuela urbana. Los impulsos de la década del 50 y las escuelas granjas. La escuela de la dictadura de los 70 y 80; la década del 90 en nuestro país y la tecnificación de lo educativo.

Todas las propuestas involucraron definiciones de formas de *hacer* escuela y de ser parte de, de participar en la comunidad educativa, en la sociedad y en lo que ésta produce de cultura. Al mismo tiempo la participación que la escuela efectivamente tenga, tendrá un correlato en la que ésta promueva a su interior.

Y sin embargo no se habló de *participación* hasta la escuela nueva, que sin abandonar el proyecto de la modernidad, introdujo la participación como principio educativo. Las expresiones de este movimiento en nuestro país, en especial asociado a la escuela rural, dan cuenta de ello.

La relación que se proponía de la escuela (en aquellos años, la escuela rural) con el medio en el que está inserta, permite ver cómo participa la escuela en una comunidad. La escuela que desde la escuela vareliana se desarrolla como único centro de cultura en poblaciones aisladas, y la escuela como única representación de lo estatal, despliega una participación unidireccional hacia la *población ignorante que hay que alfabetizar, civilizar*. La escuela como fuente de saber y civilización, con fuerte énfasis en su discurso en la igualdad (homogeneidad) de todos los ciudadanos.

*“Por aquella época se manejaban los conceptos de Olsen sobre la “escuela isla”, el tendido de puentes hacia y desde la comunidad y otras expresiones que graficaban una relación en cierto modo asimétrica entre una institución considerada – o mejor dicho: que se consideraba – destinada, por su concepción y por su propia estructura, a*

---

<sup>4</sup> Bruner, Jerome. “La educación, puerta de la cultura” Ed. Visor. Madrid 1977. p. 22

<sup>5</sup> Rebellato, José Luis. “La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación” Cap. 3. Cultura, resistencia y alternativa popular. p. 195. Ed. Nordan- Comunidad del Sur. Montevideo, 2000.


*irradiar sobre el medio pretendidos valores culturales, y una población que aceptaba la operación de esa escuela sin ninguna capacidad de decisión en cuanto al proceso educativo.”<sup>6</sup>*

Pero quizás el debate que se abrió en el magisterio en los años 30 y 40 en torno a la universalidad de la escuela cuestionó la validez de esa igualdad así construida que en todo caso desconocería la realidad y el punto de partida de la campaña, del país rural.

*Junto a la mirada sobre la especificidad de la escuela rural en esos años “La universalidad comienza a ser objeto de disputa y diferentes posiciones van a entrar en juego. La pregunta que vertebra las diferentes posiciones es: ¿son diferentes las funciones de la escuela rural de las de la escuela urbana o se trata de una misma función que se desarrolla en medios diferentes?”<sup>7</sup>*

En los años 30 la ruptura de la equivalencia escuela primaria, enseñanza primaria en la obra y propuestas del maestro Agustín Ferreiro implicó pensar la especificidad de la escuela primaria en un medio diferente al urbano, el rural.

*“No obstante, el planteo de Ferreiro supone un doble movimiento. Al tiempo que permite una diferenciación que plantea la especificación de los contextos de actuación, vuelve a unificar la idea de educación común a través del concepto “enseñanza primaria”. Unifica lo que la separación en dos tipos de escuela corría el riesgo de fracturar: la idea de una escuela pública única” (A. Romano, 2005)*

Las obras de Agustín Ferreiro, de Reyna Reyes  cuenta de la situación de la escuela rural y de la campaña y de la preocupación e iniciativas del magisterio de la época en relación al proyecto de desarrollo de país que subyacía en la propuesta hegemónica respecto a la escuela. Al tiempo que se manifiesta como nunca hasta ese momento la participación e involucramiento de los maestros en el debate; se ponen sobre la mesa proyectos diferentes de participación de la escuela en la comunidad y en la distribución del patrimonio cultural de la sociedad.

En el debate entre Reyna Reyes y Julio Castro, quedan en evidencia, en este sentido dos propuestas de participación:

Cuando R. Reyes plantea que *“existe una tendencia equivocada a identificar educación con escuela” advierte que “puede llevarnos a conclusiones erradas, sobre todo cuando pensamos en que la única acción educativa pensable en la campaña sea la que se desarrolla desde la escuela”<sup>8</sup>*

---

<sup>6</sup> Prada, Abner. “Escuelas Granjas: testimonio de una experiencia” en “Dos décadas de la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas” Varios autores. Ed. Revista de la Educación del Pueblo. Montevideo, 1987.

<sup>7</sup> Romano, Antonio. “Lo que no se tiene nombre: la pobreza en la educación” en “Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas” comp.. Pablo Martinis y Patricia Redondo Ed. del estante. Bs. As., 2006

<sup>8</sup> Reyes, Reyna. “La escuela rural que el Uruguay necesita” Consejo Nacional de Enseñanza Primaria. Montevideo, 1943.

Las escuelas granjas que se iniciaron en el año 45 como experiencias piloto (Proyecto del Consejero Agustín Ferreiro) se presentan a la comunidad con una propuesta de participación diferente<sup>9</sup>.

La escuela “bulímica” la llamó A. Romano, para hacer referencia a que, en especial la escuela del medio rural, lo abarcaba todo dentro de la categoría *escuela*: “*La escuela será hasta el último centímetro de la superficie comprendida en un círculo de cinco km. de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella*”. Por tanto, “*Todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela*”<sup>10</sup>

Definir así a la escuela suponía un proyecto muy claro de participación, de ser parte de la comunidad, de integrarla. De integrar a la comunidad a sus proyectos, una escuela abierta que podía promover ser parte, tener pertenencia y apropiarse de la cultura que ambas implicaban.

Llegados a los 90, las políticas educativas, - y por tanto, las propuestas de *escuela* -se apoyaron en la identificación de escuelas que se clasificaban según la definición del contexto en el que se ubicaban, en particular cuando era crítico o carente<sup>11</sup>. La escuela en el contexto carenciado no cuenta con un sujeto “alumno”, sujeto de la educación porque el que hay no puede, no tiene posibilidad. Entonces se reformula en centro asistencial para la superación de la carencia. Se convierte en un galpón donde no pasa nada de lo pedagógico, al decir de Lewkowics (2002) Se vacía y se aísla. Y no puede producir la categoría alumno: “*El alumno – afirma Sandra Carli – es el significativo que nombra la posición de los niños en el espacio educativo. En ese sentido una tipificación que pauta la inscripción de un niño en una institución (escuela), en un vínculo con otros (maestros y pares) y en una relación con el saber o conocimiento*”<sup>12</sup>

No es tan diferente al afuera, La escuela se vacía. La escuela anoréxica, la llamó A. Romano (2006). Y se produce la emergencia educativa: “*entendemos la situación de emergencia educativa no como la que enfrenta la escuela como reflejo (contexto) en el cual trabaja, de las carencias del mismo, sino como la que se produce cuando ésta deja de jugar su rol de distribuidora de conocimientos socialmente valiosos. He ahí la*

---

<sup>9</sup> Y podríamos considerar aún más atrás: el Programa para Escuelas Rurales de 1917 ya proponía a la escuela granja, aunque ésta requiriendo “que cada escuela fuera una pequeña granja modelo que sirviera de ejemplo y estímulo, que hiciera surgir a su influjo grandes granjas que la rodearan...”

<sup>10</sup> Prada, Abner. “Escuelas Granjas: testimonio de una experiencia” en “Dos décadas de la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas” Varios autores. Ed. Revista de la Educación del Pueblo. Montevideo, 1987.

<sup>11</sup> “Contexto socio cultural de la escuela” construido en 1996 por la UMRE (MECAEP) combinando información del equipamiento del hogar y nivel educativo de las madres de los estudiantes. ANEP – MECAEP (1997) Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática, 6º año Enseñanza Primaria-1996. Segundo informe de difusión pública de resultados (marzo), Montevideo, UMRE – ANEP/ BIRF- Proyecto MECAEP.

<sup>12</sup> Carli, Sandra. “El alumno como invención siempre en riesgo” en “Políticas, instituciones y actores en educación” Compiladores Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Mario Giannoni. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997

*emergencia, la de una escuela que no enseña, que no se obstina, aún contra toda evidencia, aún contra toda posibilidad*<sup>13</sup>

Así, la escuela que se clasifica, la que se siente amenazada por un contexto que no le permite ser, no toma del afuera, quiere marcar la diferencia pero se aísla, “atiende” niños/ “carenciados”, se vacía. No se reconoce en su especificidad educativa porque el contexto no se lo permite. Es otra forma de *hacer* escuela y relacionarse con la sociedad. Se relaciona desde la negación de la posibilidad.

### ***¿Y la participación?***

Vale la pena preguntarse: ¿dónde queda el discurso de la participación, del formar y tomar parte? ¿acaso se sostiene? ¿acaso no se vacía también?

Las convocatorias a la participación son constantes e insistentes. El énfasis en su concurrencia para que la ciudadanía tenga lugar; la relevancia que se propone para ella como factor / principio educativo pareciera que en los hechos se concreta en una expresión de participación limitada al ejercicio - ensayo de dinámicas de democracia participativa: elecciones / votaciones, asambleas, consultas a los niños, padres, comunidad. La escuela no duda ni se demora en estas propuestas.

Sin embargo, cabe preguntarse si ésta, tal como en los hechos se plantea, sería la clase de participación que puede “construir” la ciudadanía hoy. Pareciera que se mantiene a la participación en un plano que no siempre finalmente se enlaza con tal construcción.

Esta sería el ángulo desde el que les proponemos mirar y pensar el asunto de la participación, la escuela y la educación.

¿Cómo propone hoy el discurso educativo, la construcción de ciudadanía desde la escuela? ¿Cuál es la naturaleza de la propuesta que trae la escuela sobre participación que la vincula a la construcción de ciudadanía? ¿de qué ciudadanía?

La circunscripción muchas veces a ciertas experiencias de toma de decisión, en el aula, en la organización escolar, en decisiones puntuales de índole político pedagógico puede entenderse como participación. Sin embargo, ¿es la clase de participación que el *sujeto de la educación* requiere en tanto tal?

La educación para la construcción de ciudadanía no se podría jugar solamente en la cancha de la participación en la toma de decisión de las propuestas pedagógico-didácticas de la escuela y/o del aula. Tal participación, constituye sí una ejercitación pero no garantizaría el ejercicio ciudadano posterior en el marco de un proyecto democrático. La participación tendría su sentido educativo en tanto referida y sustentada en la idea de ser parte y tomar parte en los saberes, conocimientos, que la sociedad produce y establece como significativos para su propuesta democrática.

---

<sup>13</sup>“Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. Agosto de 2005. Publicado en Revista “Andamios”, Año 1, N°1, Montevideo, noviembre de 2005

*“En la lucha por el reconocimiento que implica la educación, entendida como campo que media entre la abstracta declaración de los derechos del hombre y su vigencia efectiva, es necesario defender el lugar prioritario del conocimiento y situarse en el horizonte del pensamiento crítico y no de la mera información, que lleva a definir el conocimiento en el horizonte de la razón instrumental. El pensamiento crítico, no la mera información, es la condición de posibilidad de la educación y simultáneamente su resultado más esperado”<sup>14</sup>*

La escuela que participa, es parte y toma parte. Y puede ser parte en tanto identidad que se diferencia de otras. La diferenciación está en su función, en su especificidad. Y la suya es la de trasmisión, y en tanto distribución de la cultura, de los saberes socialmente significativos, es introducción *de los nuevos al mundo* (Hannah Arendt) y es por tanto, la de la posibilidad. Está en el reconocimiento, en el auto reconocimiento de su especificidad y de su responsabilidad, la posibilidad de ser parte y tomar parte y de hacer posible sujetos que sean parte de ese mundo construido y eventualmente de ser y hacer parte de sus transformaciones.

Es difícil hablar de distribución de cultura sin pensar en su producción. Dónde y quiénes la producen, es otro ángulo desde donde pensar la participación de los sujetos.

En estas definiciones está en juego el sujeto deseado para la sociedad y entonces los sujetos de la escuela: el sujeto educando y los sujetos maestros.

Pensar la escuela por lo que produce es pensar en sus sujetos. Es pensar la propuesta de escuela que éstos puedan realizar y formar parte, porque, como propone Carlos Cullen, *“la escuela condensa derechos y valores que son insobornables e irrenunciables: la libertad del deseo de conocer, que es el derecho de aprender y enseñar, reconociendo la pregunta, el argumento, la alternativa, el espacio público para que la socialización y la convivencia formen ciudadanía reflexiva y crítica y no mera adaptación a lo dado injusto y excluyente; el tiempo justo para resignificar la memoria histórica y construir proyectos comunes, frente a los olvidos y escepticismos”<sup>15</sup>*

### ***¿Cuál es la responsabilidad de la escuela?***

Se puede hablar entonces de una responsabilidad ética de la escuela. La responsabilidad ética de la escuela se cimenta en admitir la dimensión ética del sujeto, de no perder de vista la dimensión de deseo del sujeto, como también sostiene Paturet, por el contrario, hacerlo supondría creer en la capacidad de dominio: *“el fantasma del dominio evita cualquier tipo de implicación, de confrontación y de relación con el Otro, cualquier tipo de praxis propia de los "parlêtres". La implicación en la poiesis tiene como consecuencia el no reconocimiento de los sujetos deseantes y contribuye a situar de inmediato la "relación educativa" en el orden de la moral, negando al sujeto su dimensión ética”<sup>16</sup>*

---

<sup>14</sup> Cullen, Carlos. Ibidem. P. 61

<sup>15</sup> Ibidem. p. 191.

<sup>16</sup> Ibidem. p. 4

Se puede hablar de la responsabilidad ética de la escuela de ser digna, en el sentido que el propio Cullen propone: *“la escuela “puede” ser muchas cosas según las circunstancias. Pero debe ser digna en todos los casos, y esto quiere decir que no puede renunciar ni negociar lo que la define: el deseo de saber, el espacio público de la convivencia, el tiempo de la esperanza memoriosa. La escuela no puede renunciar a estos valores ligados al conocimiento, a la justicia y al derecho de tener proyectos históricos alternativos”*<sup>17</sup>

La escuela que da, que “derrocha” (Martinis, 2005) y la escuela que también acepta de otros, la escuela que se reconoce en una especificidad y se sabe que es parte de una comunidad, se sabe *otra* más en esta tarea del educar.

¿Cómo participa la comunidad en lo educativo? ¿Cómo participan los sujetos? ¿Qué papel / responsabilidad le toca a cada uno?...en la toma de decisiones de lo educativo y en el conocimiento. ¿Cuál es la propuesta de participación hoy? ¿De qué forma participa la escuela del contexto /medio? ¿Qué lugar ocupan los sujetos de la educación en esa propuesta de participación? Para que los sujetos sean partícipes de la sociedad democrática y de lo que ésta produce, ¿qué responsabilidad le toca a la escuela? ¿Qué responsabilidad tienen los sujetos – maestros?

### ***Maestro director: una responsabilidad particular***

¿De qué naturaleza deberá ser lo educativo para que la escuela finalmente aporte desde su especificidad a sujetos partícipes de la cultura, *ciudadanos*?

¿De qué naturaleza debe ser la experiencia de participación para que tal educación tenga lugar?

La participación de los sujetos muy especialmente en el acceso efectivo a los saberes socialmente significativos, en el proceso de aprendizaje tiene su prerrogativa en la participación de los maestros en la definición de contenidos, de estrategias de enseñanza, en la construcción de proyectos en tanto sujetos también de la educación.

Crear en el otro, alumno, maestro: sujetos deseantes, sujeto éticos. Por tanto, también podemos insistir en el compromiso con la **posibilidad**, en la responsabilidad ética del sujeto maestro director con la educabilidad: *“En el marco de esta responsabilidad ética, el educador se juega su compromiso en el sentido etimológico del término puesto que la apuesta o prenda es un objeto que se deja o que se pone en las manos de alguien como garantía, es una fianza, una consigna. Es el testimonio de una apuesta, de una esperanza y una promesa sobre el futuro. El postulado de la “educabilidad” implica pues para el educador la esperanza de una promesa para el educando: la revelación posible de sus potencialidades”*<sup>18</sup>

Porque no hay ser humano que no pueda y no desee; que no tenga curiosidad, que no pregunte y se pregunte. ¿Acaso esta condición, que lo hace eminentemente humano, no lo es también para su participación, para ser parte? Los nuevos en el mundo, preguntan para ser parte, y al preguntar reclaman de un maestro que les “abra la posibilidad” (Zambrano, 2005).

---

<sup>17</sup> Ibidem p. 193

<sup>18</sup> Paturet, J.P. “Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía” ficha Jornada 1º de diciembre de 1996

*“No tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida. La presencia del maestro que no ha dimitido- ni contradimitido – señala un punto, el único hacia el cuál la atención se dispara: el alumno se yergue”<sup>19</sup>*

Los sujetos – de la educación – entonces se reconocen en ese acto y se completan. Uno necesita del otro. Los dos son, en tanto se reconocen como sujetos de posibilidad. El maestro de la posibilidad dialoga con el alumno de la posibilidad. Zambrano lo expresa muy bien: .

*“Y en ese segundo instante cuando el maestro ha de entregarle lo que parece imposible, ha de trasmitirle, antes que un saber, un tiempo, un espacio de tiempo, un camino de tiempo” (...) Y es el maestro que lo hace surgir, haciendo sentir al alumno que tiene todo el tiempo para descubrir y para irse descubriendo, liberándolo de la ignorancia densa donde la pregunta se agazapa....”*

*“Y el maestro ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, de la verdad. (...) la pregunta empieza a desplegarse, la ignorancia despierta es ya inteligencia en acto. (...) Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces empieza a ser discípulo. Nace el diálogo”.*

### ***Algunos comentarios en resumen***

Vale la pena anotar el valor que representa el hecho de que nuestros discursos educativos no abandonen y, por el contrario, reafirmen el proyecto democrático. Y que las prácticas educativas – y las escolares - busquen cotidianamente su concreción.

Por este valor otorgado, es que en estas páginas pretendimos abordar el riesgo que tiene relación con la posibilidad de que tal reafirmación del proyecto democrático se apoye en principios y dispositivos que se corresponden más a proyectos pasados que a otros que debieran acompañar los tiempos actuales de la realidad nacional y de la proyección de nuestros ciudadanos en un futuro que se inscribe inexorablemente en la *sociedad del conocimiento*.

Pretendimos interrogarnos entonces sobre la *naturalización* de prácticas que se vinculan con el proyecto democrático, en particular, las propuestas de participación como principio educativo.

Lo de *naturalización* tiene que ver con la intensidad de instalación de las prácticas que involucran la participación sin que se desarrolle paralelamente la posibilidad de reflexión sobre ellas, sobre los principios que la sostienen y sobre los propósitos que persigue.

---

<sup>19</sup> Zambrano, María “La vocación del maestro”p. 138. Editorial Ágora. España, 2005

Y sin pretensiones de dar respuestas acabadas, planteamos algunas premisas sobre las que partir: considerar las posibilidades reales que tenemos los educadores de repensarnos en nuestra tarea y de repensar las instituciones que les da cabida. Las posibilidades de repensarnos como sujetos, maestros, alumnos, ciudadanos. Repensar y resignificar la tarea educativa cotidiana tiene que ver con reconciliarnos con la labor específica de la escuela, con lo que mejor sabe hacer: sujetos que forman parte de, que toman parte en, sujetos que se apropian, que *participan*..

## **Bibliografía**

Carli, Sandra (1997) - “El alumno como invención siempre en riesgo” en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita Poggi y Giannoni, Mario (Comps) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Cullen, Carlos (2004). “Perfiles ético- políticos de la educación” Ed. Piados. Bs. As., 2004

Lewkowicz, Ignacio (2002) “Entre la institución y la destitución. ¿qué es la infancia?” Conferencia en el Hospital Posadas en “Pedagogía del aburrido”, Ed. Paidós. Bs As.

Martinis, Pablo (2005). “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. Agosto de 2005. Publicado en Revista “Andamios”, Año 1, N°1, Montevideo.

Paturet, J.P. (1996) “Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía” ficha Jornada del 1 de diciembre de 1996.

Prada, Abner (1997). “Las escuelas granjas: testimonio de una experiencia” en Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Ed. de la Revista de la Educación del Pueblo. Montevideo.

Romano, Antonio (2006) “Lo que no tiene nombre,: la pobreza en la educación” en “Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas” Compiladores Pablo Martinis y Patricia Redondo Ed. del estante. Bs. As.

Reyes, Reyna. (1943) “La escuela rural que el Uruguay necesita”. Consejo de Enseñanza Primaria. Uruguay.

Zambrano, María (2005). “La vocación del maestro” Editorial Ágora. España.