

Año VIII • N° 26 • Noviembre 1995

EDUCACION

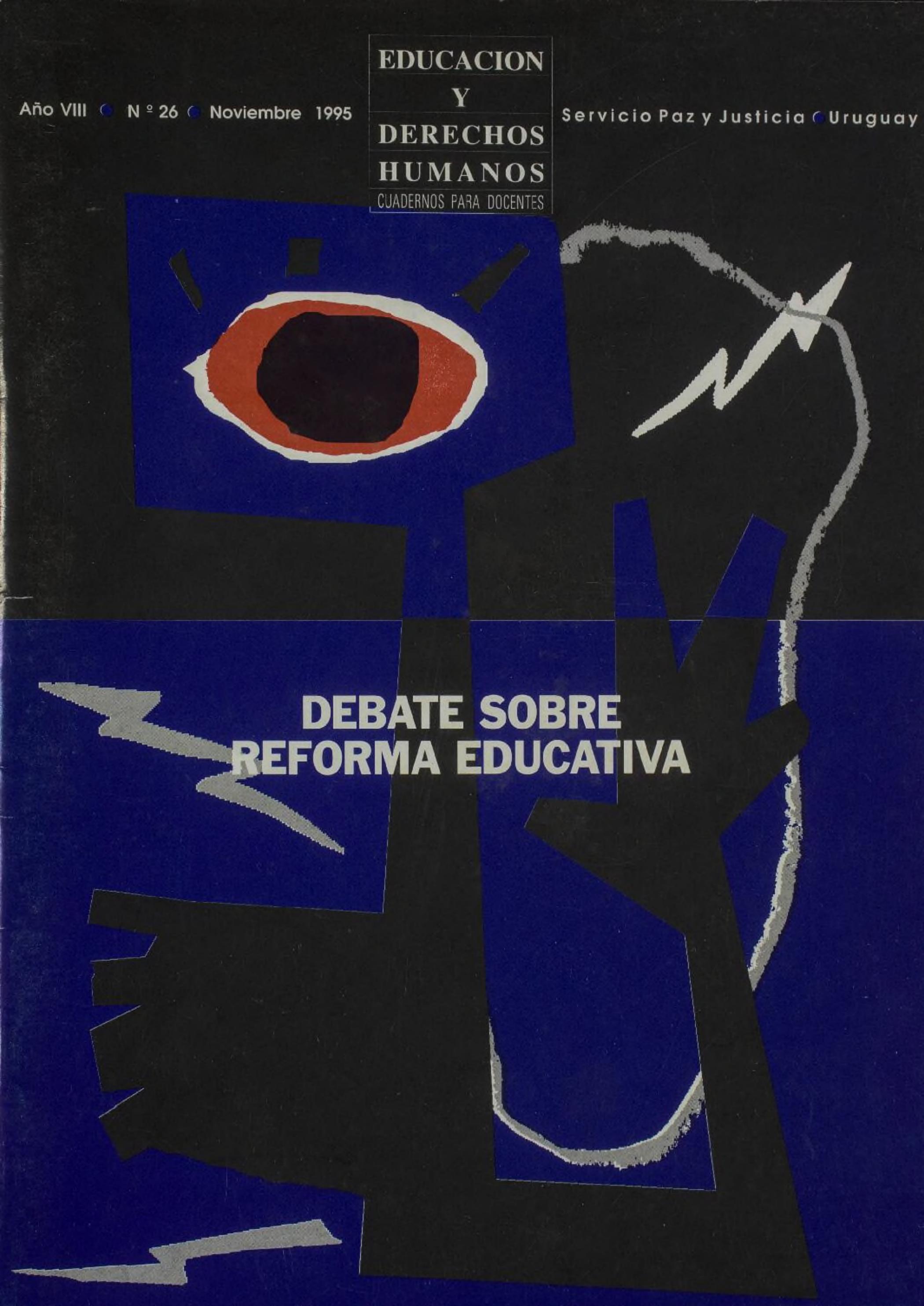
Y

DERECHOS

HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

Servicio Paz y Justicia • Uruguay



**DEBATE SOBRE
REFORMA EDUCATIVA**

Redactora Responsable:
Ma. Luisa González
Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción

Ma. Luisa González
Ma. del Huerto Nari
Cecilia von Sanden
Mario Costa

Educación
y Derechos Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO VIII - N° 25

JULIO 1995

Publicación del Servicio
Paz y Justicia (Uruguay)

\$ 25

Se autoriza la reproducción
total y parcial siempre que sea
citada la fuente.

Los conceptos vertidos en los
diferentes artículos son
responsabilidad de sus autores

**Esta publicación cuenta con la
colaboración financiera de
DIAKONIA**

Revista de aparición
cuatrimestral.

Servicio Paz y Justicia.

Joaquín Requena 1642.

Montevideo-Uruguay

Teléfono: 48 53 01

ISSN 0797-4353

Composición:

Graciela Valdés

Realización Gráfica:

Grupo **METRO**

Br. Artigas 1439. Tel: 40 14 66

Impresión:

Graphis Ltda

Depósito Legal: 299502

SUMARIO

EDITORIAL

La pluralidad como clave 1

CICLO DE DEBATES

Presentación 2

Jornada de Educación Primaria

Ponencia de la Mtra. Susana Iglesias 4

Ponencia del Mtro. Héctor Florit 9

Ponencia del Mtro. Insp. Sirio Nadruz 15

Ponencia de la Prof. Marta Demarchi 21

Ponencia del Mtro. José Bertrán 24

Jornada de Educación Media

Ponencia de la Prof. Carmen Tornarúa 26

Ponencia de la Prof. Mónica Ratto 29

Ponencia de la Prof. Alex Mazzei 34

Ponencia del Prof. Víctor Cayota 38

Ponencia de la Insp. Nelsa Botinelli 41

Jornada de Educación Universitaria

Ponencia del Ing. Gerardo Rodríguez 44

Ponencia del Dr. Jorge Ares Pons 47

Ponencia del Soc. Rodolfo Lemez 55

Ponencia del Lic. Jorge Landinelli 59

Ponencia del Cr. Samuel Lichtensztejn 61

Jornada de globalización

Ponencia del Programa de Educación del SERPAJ
presentada por la Prof. Ma. Luisa González 62

Ponencia del Prof. José Luis Rebellato 64

Ponencia del Ing. Jorge Broveto 78

Ponencia del Mtro. Roque Arregui 81

Ponencia del Prof. Ricardo Falero 84

Ponencia del Cr. Samuel Lichtensztejn 87

Glosario 90

EXPERIENCIAS

2do. Concurso Nacional de propuestas didácticas
Hacia la construcción del ser integral 91

1er Premio Primaria 93

2do Premio Primaria 96

1er Premio Media 99

2do Premio Media 102

LA PLURALIDAD COMO CLAVE

Para quienes han leído alguna vez esta revista, decir que el Servicio Paz y Justicia plantea la necesidad de una reforma educativa es «llover sobre mojado».

Ya de forma explícita, ya de forma implícita, en las reflexiones o en las experiencias que compartimos, se lee una filosofía y una apuesta educativa distinta a la vigente: una educación en y para los derechos humanos que afecta la organización y funcionamiento del sistema educativo globalmente, desde el aula hasta sus máximas autoridades, desde lo pedagógico hasta lo administrativo y lo político.

Esta premisa de cambio requiere, para que sea coherente con la filosofía que la inspira, información y participación de todos aquellos sujetos involucrados con la educación.

La creación de un ámbito público de debate sobre un tema tan sensible a la sociedad uruguaya es una obligación moral, social y política ineludible. Dado el amplio consenso y la generalizada expectativa sobre la necesidad de repensar el sistema educativo, SERPAJ decidió contribuir organizando un Ciclo de Debates sobre la Reforma Educativa.

Con satisfacción decimos que también otras instituciones compartieron esta inquietud y organizaron eventos similares, a través de los cuales difundieron opiniones y aportes sobre la temática.

Se trata de espacios en el ámbito gubernamental (INJU), espacios en la sociedad civil (Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencia Económicas, Universidad Católica, CASA ABIERTA, etc.). Los actores de la educación primaria, media y de formación docente hubieran deseado también espacios dentro de su propia órbita de trabajo auspiciados, creados por las autoridades competentes.

Creemos que una reforma educativa no son sólo cambios curriculares u organizativos. También es una

finalidad y una filosofía, una manera de entender la relación del sistema educativo con la sociedad global, una escala de valores en la que explícita o implícitamente se quiere formar al educando, se trata también de una determinada apuesta por el futuro de la comunidad. Podemos «leer» estos diferentes aspectos en lo que está escrito en el proyecto elaborado por el CODICEN, en lo que no está escrito y en el procedimiento seguido para su elaboración.

Lamentamos, en esta oportunidad, no poder compartir con nuestros lectores la versión sobre la propuesta de reforma educativa enviada por el CODICEN al Parlamento y que hoy estudian los legisladores en el proyecto de Ley Presupuestal.

Este número especial de nuestra revista intenta colaborar en compartir las diferentes opiniones sobre la temática que se volcaron durante el ciclo de debates. Desea ser un instrumento facilitador de esas diferentes lecturas. Pretende generalizar un diálogo para que éste ni sea monólogo ni quede encerrado en el reducido mundo de «especialistas» ya sea por su saber o por su poder.

Este año comenzó a desarrollarse el **Decenio de la Educación en Derechos Humanos**, como lo informamos números atrás. Aún tenemos confianza que en el procedimiento y en el contenido de esta reforma educativa se plasme la intención aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Creemos que los grandes problemas nacionales, como éste, requieren soluciones de consenso. Se debe intentar resolver con políticas de Estado.

Nos parece que un espíritu plural (como el que hemos implementado en este ciclo de debates), que parte de reconocer que la verdad no es patrimonio de alguien en particular, sino que se construye pacientemente con el aporte de todos, es el que podría encarar y en última instancia resolver los problemas de nuestra sociedad. ■

CICLO DE DEBATES SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA

PRESENTACION

Como decimos en el editorial, la reforma educativa es una línea prioritaria de nuestra Institución y para instrumentarla durante este año, el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, organizó un ciclo de debates que recoge, ahora, esta publicación.

El mismo buscó el objetivo de contribuir a la formación de un espacio plural de debate e intercambio de propuestas sobre la Reforma del Sistema Educativo Uruguayo.

El ciclo se desarrolló en el salón de actos del Ministerio de Educación y Cultura.

Desde sus inicios esta actividad fue apoyada por el Ministro de Educación.

Tras varias reuniones y contactos con personas relacionadas con la temática, pertenecientes al ámbito de gobierno y de la sociedad civil, construimos los criterios sobre los diferentes detalles del ciclo.

La Metodología

El ciclo estuvo constituido por cuatro jornadas. Las mismas estuvieron coordinadas por el Ing. Agr. Mario Costa, miembro del Programa de Educación del SERPAJ.

Las tres primeras jornadas fueron dedicadas a cada uno de los subsistemas: primario, medio y superior. Todas se desarrollaron con la misma metodología: se contó con tres panelistas, los que disponían de veinticinco minutos para presentar sus ponencias. A continuación hicieron uso de la palabra dos comentaristas, que durante diez minutos para cada uno se refirieron a las ponencias presentadas. Los panelistas podían, posteriormente, hacer aclaraciones respecto de los comentarios vertidos. La jornada finalizó con preguntas de los asistentes presentadas por escrito a la mesa.

La metodología de la cuarta jornada fue diferente. Su diseño respondió a la intención de contar en ella con panelistas que dieran una visión global del sistema y su reforma. Se presentó el documento final de síntesis del ciclo, que fue encargado por el SERPAJ al Doctor en Filosofía, Prof. José Luis Rebellato. Posteriormente presentaron sus comentarios máximas autoridades de la

educación, legisladores y el Programa de Educación del SERPAJ.

Los participantes

Antes nos referimos a la participación de panelistas, comentaristas y público. Además planteamos en el objetivo la necesidad de responder a dos grandes criterios: la pluralidad y la globalidad del sistema. En función de ello distinguimos las siguientes categorías de participantes:

- * Panelistas especializados en cada nivel del sistema educativo que presentaron sus aportes a la reforma. Los invitados fueron integrantes del Gobierno, de las asambleas técnico-docentes y de los gremios docentes.

- * Comentaristas versados en la temática que brindaron una visión crítica de las ponencias presentadas.

- * Diferentes actores vinculados con la educación, invitados como público que presentaron cuestionamientos a los panelistas: representantes de los gremios docentes y de las asociaciones de educación privada, de los medios académicos, de la prensa, de organismos nacionales e internacionales, etc.

- * Integrantes de los lemas representados en el Parlamento Nacional y miembros de la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes, que en la última jornada presentaron sus consideraciones respecto a la reforma.

Las ponencias

A cada panelista se le solicitó la entrega de una ponencia por escrito con anterioridad a la realización de la mesa correspondiente. A tales efectos se les entregó la siguiente pauta para guiar la redacción de la misma:

- 1) Datos identificatorios de la propuesta:

Autor

Ubicación de la propuesta dentro del sistema educativo (subsistema/s que abarca)

- 2) Fundamentos filosóficos (éticos, sociales, pedagógicos, antropológicos, etc.)

3) Desarrollo de los aspectos que comprende la propuesta. Estimamos fundamental considerar los siguientes tópicos: estructura y funcionamiento del sistema, evaluación del aprendizaje y formación docente.

4) Requisitos para su implementación (incluir modificaciones imprescindibles para la aplicación de dicha propuesta).

El cronograma y los invitados

Lunes 24 de julio - ENSEÑANZA PRIMARIA

9:00	Apertura del ciclo
9:30 - 9:55	Ponencia a cargo de la Mtra. Susana Iglesias (Inspectora Regional del Consejo de Educación Primaria)
10:00 - 10:25	Ponencia a cargo del Mtro. Héctor Florit (Secretario General de la Federación Uruguaya de Magisterio)
10:30 - 10:55	Ponencia a cargo del Mtro. Insp. Sirio Nadruz (Secretario General del Consejo de Educación Primaria)
11:00 - 11:10	Café
11:10 - 11:50	Comentarios sobre las ponencia a cargo de la Prof. Marta Demarchi (profesora de ciencias de la educación) y del Mtro. Juan P. Bertrán (ex Consejero del Consejo de Educación Primaria)
11:55 - 12:10	Aclaraciones de los panelistas
12:15 - 12:45	Planteamientos del público
13:00	Finalización

Martes 25 de julio - ENSEÑANZA MEDIA

9:00	Apertura
9:30 - 9:55	Ponencia a cargo de la Prof. Carmen Tornaría (Consejera del CODICEN)
10:00 - 10:25	Ponencia a cargo de la Prof. Mónica Ratto (integrante de la Comisión Directiva de AFUTU)
10:30 - 10:55	Ponencia a cargo de la Prof. Alex Mazzei (Vicepresidenta de la Mesa Permanente de las ATD-Secundaria)
11:00 - 11:10	Café
11:10 - 11:50	Comentarios sobre las ponencias a cargo de la Ing. Nelsa Botinelli (Inspectora de Educación Técnico-profesional) y el Prof. Víctor Cayota (ex-dirigente sindical y ex-presidente de las ATD-Secundaria)
11:55 - 12:10	Aclaraciones de los panelistas
12:15 - 12:45	Planteamientos del público
13:00	Finalización

Miércoles 26 de julio - ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

9:00	Apertura
9:20 - 9:45	Ponencia a cargo del Ing. Civil Gerardo Rodríguez (integrante del Directiva de ADUR y miembro del CDC)
9:50 - 10:15	Ponencia a cargo del Ing. Quím. Jorge Ares Pons (Asesor Académico del Rector de la Universidad de la República)
10:20 - 10:45	Ponencia a cargo del Soc. Rodolfo Lemez (Consultor del MEC)
10:45 - 10:55	Café
10:55 - 11:35	Comentarios sobre las ponencias a cargo del Dr. Jorge Landinelli (Decano de la Facultad de Ciencias Sociales)
11:40 - 12:00	Aclaraciones de los panelistas
12:05 - 12:30	Palabras del Cr. Samuel Lichtensztein (Ministro de Educación y Cultura)
12:30 - 13:00	Planteamientos del público
13:00	Finalización

También fue invitado el Rector de la Universidad Católica del Uruguay, Dr. José Luis Mendizábal quien se excusó por no poder concurrir.

Lunes 7 de agosto - SINTESIS

9:00	Apertura
9:10 - 9:25	Ponencia de la Prof. Ma. Luisa González (Responsable del Programa de Educación del SERPAJ)
9:30 - 10:00	Presentación del documento final a cargo del Prof. José L. Rebellato:
10:15 - 10:45	Palabras del Ing. Quím. Jorge Brovotto (Rector de la Universidad de la República)
10:45 - 11:00	Café
11:00 - 11:15	Palabras del Mtro. Roque Arregui (Representante Nacional del Partido Frente Amplio)
11:20 - 11:35	Palabras del Prof. Ricardo Falero (Representante Nacional del Partido Nuevo Espacio)
11:40 - 12:00	Palabras del Cr. Samuel Lichtensztein (Ministro de Educación y Cultura)
12:00	Finalización del ciclo de debates

También fueron invitados y no concurrieron el Presidente del CODICEN, Soc. Germán Rama y los Representantes Nacionales Lic. Daniel Corbo y el Sr. Mario Espinosa de los Partidos Nacional y Colorado respectivamente. ■

JORNADA SOBRE EDUCACION PRIMARIA



Ponencia de la Mtra. Susana Iglesias()*

Reforma, cambio o autorregulación

La situación social, cultural, económica y política a nivel nacional, regional y mundial hace necesario el estudio, revisión y replanteo de las aspiraciones y posibilidades de la sociedad nacional, para la discusión y toma de decisiones en relación a la educación como hecho social y a la estructura y dinámica del sistema educativo como organización institucional y administrativa.

Si bien nos referiremos en particular a la educación a nivel del sistema de primaria todos conocemos que es parte ya integrada en este nivel el mensaje educativo que trasciende a todo el grupo familiar y comunitario.

La educación a nivel de primaria, el maestro de educación primaria no sólo tiene su rol específico en el grupo etario que atiende en este nivel, sino que también de alguna manera influye en todo el grupo familiar y social vinculado a ese grupo.

Acción limitada en este momento por la situación económica y de múltiple empleo que enfrenta el maestro.

En la fundamentación de toda acción educativa y esencialmente en el nivel que nos ocupa, la pregunta que surge es: ¿Para qué educamos? y las respuestas más o menos inmediatas contienen un marco de valores, conductas y conocimientos estables y generales que permiten el ponernos de acuerdo, para continuar avanzando en el proceso educativo y en la estructuración de la administración, organización y práctica de la acción educativa.

En 1950: Jean Piaget en un escrito sobre "El derecho a la educación en el mundo actual" comienza con el

artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el que establece:

"1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, por lo menos en lo concerniente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza técnica y profesional debe ser gratuita; el acceso a los estudios superiores debe estar abierto, con plena igualdad para todos, en función del mérito.

2. La educación debe procurar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tienen, por prioridad, el derecho a elegir el género de educación que debe darse a sus hijos"

"Afirmar el derecho de la persona humana a la educación es, pues, asumir una responsabilidad mucho más pesada que asegurar a cada uno la posesión de la lectura, de la escritura y del cálculo; es garantizar propiamente a todo niño el entero desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos, así como de los valores morales correspondientes al ejercicio de esas funciones, hasta la adaptación a la vida social actual. En consecuencia, es sobre todo asumir la obligación -teniendo en cuenta la constitución y las aptitudes que distinguen a cada individuo- de no destruir ni malbaratar las posibilidades que encierra y de las que la sociedad es la primera en beneficiarse, en lugar de dejar que se pierdan importantes fracciones o que se ahoguen otras.

Es por eso que la proclamación de un derecho a la

(*) Susana Iglesias es inspectora regional del Consejo de Educación Primaria (a la salida de esta publicación fue designada subdirectora de Formación y Perfeccionamiento Docente)

Este artículo fue escrito por la autora

educación implica, si se tiene la voluntad de darle un significado que sobrepase el nivel de las declaraciones verbales, la utilización de los conocimientos psicológicos y sociológicos que tenemos de las leyes del desarrollo mental y la elaboración de métodos y técnicas ajustadas a los innumerables datos que esos estudios proporcionan al educador. Entonces se tratará de determinar según qué modalidades, si ese medio social que es la escuela, alcanzará los mejores procedimientos de formación y si esa formación consiste en una simple trasmisión de conocimientos y de reglas, o si supone, como ya lo hemos visto, relaciones más complejas entre el maestro y el alumno y entre los propios alumnos”

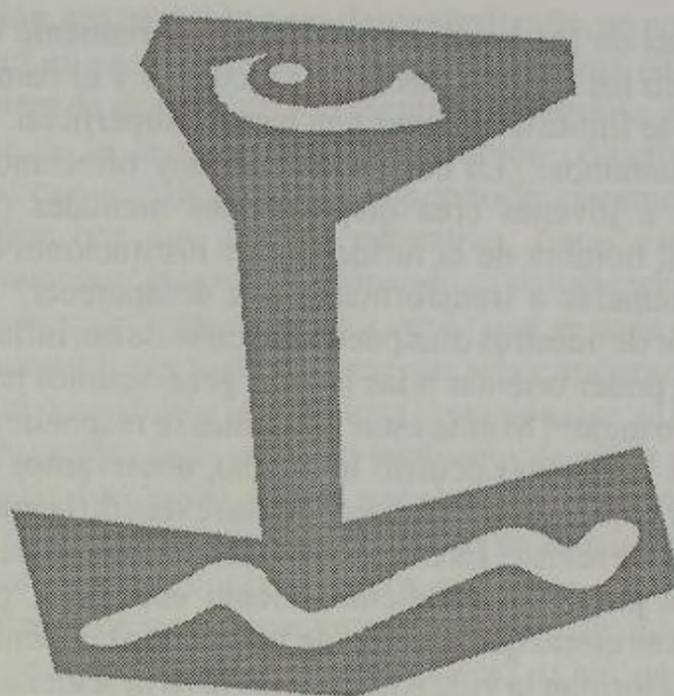
(...) “Por eso el derecho a la educación es, ni más ni menos, el derecho del individuo a desarrollarse normalmente, en función de las posibilidades de que dispone y la obligación, para la sociedad, de transformar esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles.”

(...) “Pero el problema de la obligación escolar del primer grado comprende un aspecto de justicia social o, si se prefiere, de justicia escolar como caso particular de la justicia social. La escolaridad elemental obligatoria no tiene sentido si la enseñanza de primer grado no es gratuita (como naturalmente su extensión a los grupos de adultos analfabetos). También la gratuidad de esa enseñanza es admitida por todos los países que la hacen obligatoria. Pero quien dice gratuidad no supone el limitarse a tomar una medida, en cierto modo negativa, que consistiría en no cobrar derechos de inscripción. Muchos otros problemas se plantean, unos de carácter por así decirlo extrínsecos (exoneración de gastos de transporte para los alumnos que viven alejados, organización de cantinas gratuitas y aún de vestuarios, etc.), otros de carácter vital para la enseñanza misma. Entre estos últimos problemas conviene destacar el de la gratuidad del material escolar. Todo trabajo escolar supone un material y cuanto más activos son los métodos mayor es la importancia del material utilizado: es claro que el alumno pondrá mayor interés en su actividad si sus instrumentos de trabajo y sobre todo el resultado de sus esfuerzos le pertenecen.”¹

En la exposición de sus ideas Piaget fundamenta con su conocida postura científica y humanista, la necesidad de asegurar en la acción educativa el respeto y atención al desarrollo de la personalidad del educando en los distintos aspectos: intelectual, afectivo y moral.

En 1970: Reina Reyes en el ensayo “¿Para qué futuro educamos?” premiado por **Marcha** concurso donde actuaron como jurado Carlos Quijano, Arturo Ardao y Jesús Guiral, analiza aspectos de las formas institucionales y las conductas esclavizantes, señalando:

“La historia describe las formas que revistieron el Estado, la Iglesia, las universidades, las escuelas, y pone



en evidencia que toda institución es expresión formal de los ideales que al crearla animaron a los hombres. A su vez, la psicología descubre que quienes integran una institución desarrollan actitudes adecuadas a ella; pero no ha sido fácil advertir que la conducta institucional” tiene un poder esclavizante y se opone al cambio exigido por nuevas situaciones vitales. Se ha denominado retraso cultural a la discrepancia existente entre las conductas tradicionales y las que corresponden a la transformación de la sociedad. La adaptación psicológica del hombre a las instituciones, si bien defiende a la vida humana de posibles desgastes, limita el poder de la inteligencia para lograr la conducta requerida por las condiciones de un mundo vertiginosamente cambiante. Escribió Aldous Huxley: “Toda historia moderna es una historia de la idea de liberación con respecto a las instituciones. Es también la historia del hecho de la esclavitud respecto a las instituciones... Las circunstancias cambian más rápidamente que las instituciones. Lo que antes tenía sentido carece hoy de él.”²

“La humanidad vive hoy un dramático malestar creado por el enfrentamiento entre quienes aceptan y definden, por interés o por ignorancia, formas de vida impuestas por instituciones creadas en el pasado y quienes, animados por el deseo de liberación de todos los hombres, quieren modificarlas.”

Cuando por imperio de la fuerza se transforman las instituciones, cualquiera que sea la orientación que ésta les imprima, se acusa la resistencia de actitudes creadas por las instituciones que se pretenden modificar. “Una revolución social puede efectuar alteraciones bruscas y profundas en las costumbres externas, en las instituciones jurídicas o políticas, pero los hábitos que están detrás de esas instituciones y que forzosamente han sido conformados por condiciones objetivas, los hábitos de pensar y sentir no se modifican tan fácilmente. La fuerza de retención de la vida humana es enorme.”³ Y afirma Dewey que cuando se producen ciertos cambios en las

1. Jean Piaget: *El derecho a la educación en el mundo actual*.

2. Aldous Huxley: *Con los esclavos en la noria*.

3. John Dewey: *Naturaleza humana y conducta*.

conductas de los hombres es porque previamente han madurado los hábitos mentales adecuados y el cambio externo se limita a remover una barrera superficial.

Preguntamos: ¿La educación que hoy ofrecemos a niños y a jóvenes crea disposiciones mentales para liberar al hombre de la influencia de instituciones que están llamadas a transformarse o a desaparecer? ¿El educador de nuestros días puede liberarse de esa influencia para poder orientar a las nuevas generaciones hacia un futuro mejor? Si ante estas preguntas se responde que en todas las épocas ocurrió lo mismo, observamos que nunca el problema que planteamos ha revestido la gravedad que hoy reviste. Es cierto que los cambios sociales se dieron a pesar del condicionamiento educativo, pero también es cierto que el ritmo de las conquistas técnicas que transforman la vida social jamás tuvo la aceleración que alcanza en nuestros días. En el pasado bastaba educar para el presente, pues los veinte años siguientes cambiaban en muy poco las relaciones humanas. Hoy, educar para el presente -que no otra cosa hacemos- es educar para un pasado que nunca volverá.”⁴

En 1990: Carlos Muñoz Izquierdo nos sitúa en un mundo absolutamente diferente, no sólo en el lenguaje empleado, sino en la perspectiva creciente de ubicarnos en el modelo vaticinado por Aldous Huxley en su libro **Un mundo feliz**.

“La desigualdad estructural que se ha venido gestando al interior de los sistemas productivos de los países latinoamericanos y del Caribe no sólo contiene en sí misma el germen de su propia reproducción, sino que se acentuará aún más durante los próximos años como consecuencia de las políticas que, desde la década pasada, han sido instrumentadas con el objeto de mejorar la competitividad de estos países en el escenario internacional.”

(...) “Como se sabe, este cambio exige la difusión de tecnologías que permitan la automatización de procesos productivos y administrativos a través de los cuales reduzca la importancia relativa de los costos de la mano de obra en los costos totales de las empresas. En consecuencia, la automatización se vuelve competitiva con la mano de obra poco calificada, la cual, como es evidente, es abundante en nuestros países.

“En este contexto, la educación sólo podrá contribuir al desarrollo científico y tecnológico a través de una estrategia conceptualizada como un proceso orientado a contrarrestar los efectos que la gradual introducción de tecnologías como las arriba mencionadas, irá generando en aquellas empresas controladas principalmente por propietarios nacionales que no han tenido acceso a ellas. Esto, por supuesto, exige instrumentar diversos programas de vinculación de las instituciones educativas con estos segmentos de los sectores productivos, y tales programas, a su vez, deberán abarcar las tres funciones

básicas de las instituciones mencionadas.”

(...)“El modelo de segmentación institucional de la educación se seguirá generalizando de acuerdo con la doctrina liberal que se propone ofrecer a cada aspirante el tipo de escolaridad que mejor corresponda a sus características personales, sin significar por ello que cada estudiante pueda ingresar a la institución capaz de satisfacer, de la mejor manera posible, sus *aspiraciones* personales. En realidad esto se traduce en canalizar a los alumnos hacia las instituciones que mejor se adapten a sus *posibilidades para el estudio*; y por lo general esas posibilidades se expresan en términos del capital cultural que cada estudiante ha adquirido.

A través de esta diferencia morfológica se continuará ofreciendo a las poblaciones integrantes de los distintos sectores sociales, la cantidad de educación y la naturaleza de la formación que cada sector pueda adquirir, lo que implica, *conservar* más bien que *amortiguar* las desigualdades existentes al interior de nuestras sociedades. Esto significa que no se asegurará a los sectores sociales mayoritarios una educación con las características cualitativas que les permitan participar equitativamente en los segmentos de los sistemas educativos que gozan de mayor prestigio.”⁵

Hemos querido situar en tres momentos de los últimos 50 años, décadas del 50, 70 y 90 y a través de tres educadores de distinto origen, europeo, americano y nacional el primer enigma a resolver en la toma de decisiones para proyectarnos en una acción de cambio educativo.

Y quizás sea este término más apropiado para hablar de la educación pues atento a los planteamientos realizados la educación no debe esperar de reformas, ni de reformadores, la educación debe estar en permanente cambio para responder a una sociedad que no es ni debe ser estática.

Llevadas estas ideas a los sistemas y estructuras institucionales es evidente que son los actores que intervienen en su trama los que deben producir los cambios (y por lo menos en lo que nos concierne no hablaremos de reformas educativas) ¿Cómo dar dirección a estos cambios? ¿Cómo crear un sistema educativo autorregulado?

1º) Estamos seguros que el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos expuestos y desarrollados en las ideas de Piaget nos da el fundamento humanista necesario para orientar las acciones a realizar.

2º) Tendremos que tener presente las reacciones al cambio advertidas por Reina Reyes que de todas las estructuras y todos los niveles se presentan, por desconocimiento o por simple resistencia, a toda modificación de lo conocido o habitual. Reacción que aparece en todos los sectores sociales, parcializando las situaciones, e impidiendo la regulación interna del sistema.

3º) Aún inmersos en la realidad social, política y económica descrita por Muñoz Izquierdo debemos resis-

4. Reyna Reyes: ¿Para qué futuro educamos?

5. Carlos Muñoz Izquierdo: Temas, retos y espacios para la cooperación internacional. *La Educación*. N° 108.

tir una estratificación social en donde el aparato educativo actuará no por arrastre de esas condiciones, sino como promotor de las mismas, distribuyendo a la población por sus antecedentes sociales y condición cultural en estamentos de competencia, sin tener posibilidades de atender las aspiraciones personales.

Creemos oportuno acercarnos a esta reunión algunas opiniones de Germán Rama, en cuanto a prioridades educativas, discutidas en la reunión realizada en la sede de la O.E.A. del 31 de marzo al 4 de abril de 1986 para efectuar recomendaciones al Programa de Desarrollo Educativo sobre el campo prioritario de acción.

En consideración a la actualidad de estas ideas es que realizamos esta síntesis, previa a la lectura de su intervención en dicha reunión:

Sintetizamos

Se habla en esta reunión de calidad de educación, ante lo cual, el actual presidente de la Administración Nacional de Educación Pública, prioriza.

- 1° Desarrollo de la educación Preescolar
- 2° Aumento del horario de clase
- 3° Aprendizaje de la lecto-escritura
- 4° Conocimiento matemático científico aceptable
- 5° Conocimiento de la realidad social
- 6° Otros elementos extracurriculares (deportes, participación comunitaria)
- 7° Necesidad de evaluación

Germán Rama: "Pero ese logro significa, por lo menos, ciertos requerimientos: a) El desarrollo de una educación preescolar que casi no existe en América Latina, salvo por los grupos de más alta posición social y cultural. b) Es necesario que esa educación primaria básica, para que logre esos objetivos sociales esperados, exponga al estudiante a un mínimo aceptable de horas de clase. En América Latina actualmente estamos con un proceso educativo mínimo. El tiempo de exposición está muy por debajo de lo necesario para que la escuela pueda efectuar realmente un aporte. Y la educación debe tener un determinado nivel mínimo de calidad que debería estar en relación con lo siguiente: 1) el aprendizaje de la lectoescritura; 2) un conocimiento matemático científico aceptable para la época; 3) un conocimiento suficiente de la realidad social; 4) deben existir otros elementos, que a veces se llaman extracurriculares, entre los cuales están los deportivos, participación en la comunidad, etc.

Ahí hay un agudo problema de calidad y creo que éste es el problema que debería atraer nuestra atención prioritaria. ¿Quién sabe lo que aprende un niño en la escuela número X de la Provincia de Cochabamba? Nadie lo sabe; y no hay ningún tipo de evaluación que nos permita determinar realmente en qué consiste el servicio que creemos estar dando. Un sistema que funciona sin eva-

luación, sea centrado o sea descentralizado, no nos sirve; y aquí es ya urgente decir que todo sistema educativo requiere de una evaluación regular que permita, además, hacer de la escuela una preocupación colectiva. Eso significa que cada país tiene que conocer claramente qué se hace con sus sistema educativo; tiene que saber claramente cómo está funcionando su sistema educativo. La población tiene derecho a ver lo que se hace con sus impuestos y, por lo tanto, tiene que saber qué rendimiento está prestándole la cuantiosa inversión que se hace en la educación. Esto no es un problema de saber cuántas escuelas funcionan, cómo trabajan los maestros, sino que es un problema que envuelve el funcionamiento educativo en su conjunto. ¿Por qué no se publican los resultados de las evaluaciones de español, de matemáticas, de ciencias, de nuestros países? ¿Qué pasaría si nosotros supiéramos como una noticia cotidiana lo que están aprendiendo nuestros hijos? Esto hay que convertirlo en un problema nacional. Es necesario que cada uno sepa cómo funciona la escuela de la esquina de su casa, si ésta sirve o no sirve. Eso tiene que ver con la reforma educativa que todos queremos: tenemos que saber si sirve la escuela en que nuestros hijos van a estudiar."

Germán Rama habla para insistir en "la necesidad de que el sistema educativo incorpore elementos de evaluación permanente, no de evaluación del rendimiento escolar, sino del rendimiento del sistema educativo como sistema de servicio social."

Dice que su propuesta está centrada en su convicción de que es necesario evaluar la crisis hasta el momento y ver cuál es su posible orientación para saber qué es lo que hay que salvar y qué lo que hay que afirmar. En ese sentido, dice que lo de la educación preescolar, que ya fue dicho bastante, debe enfatizarse teniendo en cuenta que no tendremos los recursos como para una organización muy compleja, pero que esto aumenta la necesidad



6. Germán Rama, *La Educación*, N° 101.

de encontrar formas más sencillas con apelación a los recursos de la comunidad. En segundo lugar, insiste en el análisis de las causas pedagógicas del no aprendizaje, y en la necesidad de evaluar los esfuerzos que se hagan.⁶

Nosotros vamos a agregar a esta lista una prioridad que en esa instancia no fue señalada pero que en este momento ocupa el primer lugar y que consideramos que tanto a nivel de primaria como de secundaria es el resorte principal de todo cambio educativo: **El maestro - El profesor.**

Consideramos que antes de hablar de otros factores que condicionan la acción es necesario destacar que las futuras acciones pasan ineludiblemente por estudiar y dar solución a los términos que garantizan la correcta situación funcional del docente.

- 1° Capacitación, especialización y perfeccionamiento
- 2° Selección
- 3° Remuneración

Si bien los docentes de nuestro país desde hace mucho tiempo tienen una formación de nivel terciario, hay un evidente no reconocimiento de esta situación. El término remuneración por su insuficiencia ha condicionado los otros aspectos desmejorando la calidad y frustrando los sistemas de selección por la carencia del personal.

Es necesario que estos aspectos formen parte de la autorregulación del sistema en su totalidad y en su relación con otras instituciones del Estado. Es evidente que el mejoramiento y cambio de esta situación pasa por disposiciones presupuestales y por la correcta ubicación de los montos asignados en los presupuestos en lo que realmente es educación. Actualmente importantes rubros que deberían asignarse como presupuesto del Ministerio de Transporte y Obras Públicas o del Instituto Nacional de Alimentación, recaen sobre los presupuestos de educación en detrimento de aspectos realmente educativos.

En las posibles reformas o cambios, no puede soslayarse este aspecto, si el poder político realmente considera prioritaria a la educación debe reubicar estas erogaciones presupuestales en las instituciones que deben ser responsables de dichas prestaciones.

Buscamos calidad en la educación, es necesario pues calificar a los docentes, acción imprescindible que permitió por muchas décadas construir una escuela pública de carácter excepcional en el concierto latinoamericano y aún mundial y que a través de un retraso de la formación docente estamos perdiendo.

Los otros aspectos señalados en la lista de prioridades de G. Rama en 1986 y que compartimos, pasan en su mayoría por esta capacitación que permitirá el correcto desenvolvimiento de la acción.

En la expansión de la educación preescolar y de las escuelas de tiempo completo los problemas de infraestructura gravitan para lograr la concreción de objetivos.

En las zonas donde más se necesita de instalación de estas actividades son también las que tienen peor resuelto los problemas locativos.

En la periferia de Montevideo, y en las Villas de

Canelones y de otras ciudades del interior los problemas de superpoblación requieren la construcción de locales para mejorar los servicios existentes y ampliar las experiencias proyectadas.

En contrapartida, la escuela rural tiende a desaparecer por la despoblación que sufre el campo. Problema que lamentablemente en el momento actual sólo preocupa por los términos numéricos y no por su significación pedagógica y social, situaciones éstas también condicionadas en el accionar por las bajas inscripciones.

Nos preocupan las escuelas con menos de 5 niños. Nos preocupa tener un maestro que sólo atienda a grupos con 10 o 12 niños, y con ello estamos perdiendo de vista todo el problema de la Educación Rural, estamos perdiendo de vista, el contexto rural como tal, en momentos en que nadie niega la necesidad de contextualizar la educación. Sin embargo en el **Anuario 1995 de la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República** se informa que para los 1294 alumnos inscritos en esa casa de estudio hay 419 profesores con un promedio de 28 hs. semanales siendo 72 de ellos de tiempo completo, es decir que en el centro de Montevideo para cada tres estudiantes de nivel universitario se paga a un catedrático con 28 hs. semanales.

Consideramos para terminar que el Sistema Educativo de Primaria debe tender a simplificar las reglamentaciones las que deben ajustarse cada vez más al sentido común y a las prácticas pedagógicas lo que permitiría una natural descentralización de la toma de decisiones a los efectos de que cada nivel pueda cumplir sus cometidos sin estar sometido a presiones o jerarquías.

Muchas veces el fracaso escolar de un niño depende del no accionar o del erróneo accionar de alguno de los niveles del sistema y fundamentalmente depende de la demora en la toma de decisiones pues las situaciones de aprendizaje y de vida de los alumnos no esperan a la lenta y ciega marcha de la burocracia.

En la administración central o en la departamental, en el centro escolar lugar específico donde se realiza la acción educativa o en el aula donde la relación maestro-alumno es la culminación de todos los esfuerzos, la necesidad de cambio nos urge y nos compromete en un quehacer cotidiano, para el sistema como estructura, pero también y como contrapartida para la acción responsable de cada uno de nosotros en cumplimiento de lo cotidiano y de rutina y en la aventura de crear e imaginar nuevos caminos y situaciones en beneficio de los desprotegidos de la sociedad y en cumplimiento de los Derechos Humanos.

SERPAJ nos ha convocado a esta instancia de participación en el comienzo del **"Decenio de la Educación en Derechos Humanos"**, queda mucho por decir, mucho más por hacer: o lo discutimos entre todos y lo hacemos todos juntos o al cumplirse el decenio en el 2005, nuevas generaciones no habrán encontrado aún, la Justicia y la Paz. ■



Ponencia del Mtro. Héctor Florit (*)

Apuntes para una democratización del quehacer escolar

Antes de iniciar una exposición formal nos atrevemos a propiciar una reflexión sobre tres datos aparecidos en los periódicos de las últimas semanas: el primero es de **Búsqueda** (13 de julio p.pdo., pág. 22) donde se reseña el costo y la distribución presupuestal del gasto público de 1994, allí se constata que sobre casi 3.000 millones de dólares, la ANEP ejecutó 281,800 millones, es decir el 9,4% del total, porcentaje casualmente igual al que se destinaba sólo a Enseñanza Primaria a mediados de la década del '60.

La misma nota compara la ejecución presupuestal de 1989 con la de 1994 y señala que en términos reales **ésta fue un 13% inferior a aquélla**. El porcentaje de caída adquiere relevancia porque refiere al quinquenio en el cual se desarrollaron las movilizaciones más intensas en la historia del sindicalismo docente del Uruguay:

- 1989: 53 días de huelga en Montevideo y Canelones
- 1993: entre febrero y marzo hay acciones en todos los departamentos llegándose a dos semanas de paro con las tasas máximas de adhesión del Interior.
- 1994: el Plebiscito por asignar un 27% a la educación pública reúne 750 mil votos, más que cualquier lema.

Esta reseña de hechos, sobre los cuales no es nuestra intención abrir juicio, sólo procura evidenciar que a pesar de la resistencia del Magisterio, el último lustro ha confirmado la **postergación de la Educación en el gasto público, así como el fracaso de la lucha del Magisterio**.

Los otros dos datos están referidos a una encuesta de opinión en la que apenas un 9% de la muestra entiende que no hay que reformar la enseñanza, es decir que 1 de cada 11 uruguayos estaría conforme con el sistema educativo vigente. Esta postura "reformista" es coherente con una visión mayoritariamente crítica de la calidad de la enseñanza. Sobre a quien incumbe la responsabilidad de llevar a cabo la reforma, 3 de cada 4 encuestados se la atribuyen al gobierno y/o a los docentes.

Esta encuesta, de considerarse válida expresaría algunas premisas relevantes:

El reclamo de reformas en un sistema educativo que no satisface a la gente y la corresponsabilidad que

se nos atribuye a los docentes.

Si estas cuatro premisas ofician de telón de fondo, el debate que hoy se está dando acá y en toda la sociedad sobre la escuela debería basarse en que

Los uruguayos quieren que mejore la calidad de la educación, cosa imposible sin aumentar la inversión y sin la participación de los docentes en la reforma. Esto a su vez requiere de ámbitos institucionales de ingerencia y de nuevas formas de acción gremial.

"El principal desafío de los sistemas educativos contemporáneos consiste en ofrecer a las personas una propuesta significativa y adecuada para enfrentar las demandas actuales y futuras a las que se están viendo sometidas como resultado de profundas transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas. La escuela como institución de la sociedad está recibiendo el embate de estas transformaciones, por ahora con poca capacidad de ofrecer respuestas. Se la analiza y se la cuestiona desde dentro y desde fuera de ella; unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis. Pero, junto a su conocida desvalorización, se vive una coyuntura que precisa de ella, y que le asigna un rol protagónico en el sentido de acompañar las actuales transformaciones económicas con equidad y justicia social". (Pilar Pozner)

El sistema educativo no aparece en condiciones de responder a los requerimientos de la gente tres décadas de postergación. A la acelerada expansión de la matrícula que caracterizó los años '60 y '70 bajo un paradigma "que asignaba a la educación el papel de sustento del desarrollo económico" y vehículo de movilización social; siguió la década de los '80 donde se verificó una retracción del gasto educativo que sólo en el quinquenio '80/'85 llegó a un promedio del 30% en los países de la región. Esta reducción -habilitada por regímenes autoritarios- tuvo por objetivo reducir el déficit fiscal, actuando en la disminución del gasto público no financiero y privilegiando el pago de intereses de deuda externa sobre los demás gastos públicos.

La compatibilización de la expansión del alumnado con la retracción presupuestal fue posible mediante un "crecimiento de la producción de servicios que, en el largo período, fue financiada por el descenso de los niveles de salario real de funcionarios y docentes..." (OPP/BID, Tomo IV, Educación, p. 148).

(*) Héctor Florit es el secretario general de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM)
Este artículo fue escrito por el autor

Como consecuencia inmediata se generaron problemas crecientes en los locales, en el reclutamiento de docentes calificados, en la calidad de los servicios, etc., provocando una fuga del alumnado hacia la educación privada.

Se quebró el círculo virtuoso del ascenso social, se redujeron las recompensas de los logros educativos en relación al empleo y al ingreso, se propagaron las expectativas insatisfechas, la frustración y la emigración juvenil y resultó más rígida la estratificación social.

Cuando se valora la expansión educativa desde la perspectiva de la equidad aparecen nuevos problemas: el ingreso tardío, la repetición y la deserción se distribuyen en forma desigual afectando fundamentalmente a los niños que provienen de hogares pobres, los que a su vez acceden a una oferta educativa de peor calidad (escuelas peor equipadas, docentes más inexperientes, etc.).

La baja prioridad asignada a la Escuela Pública en los procesos de ajuste evidenciada en las reducciones fiscales y en la falta de respuestas a los problemas estructurales de la educación han impulsado dos tendencias peligrosas en la administración de los sistemas de enseñanza: o la centralización burocrática que los tornan impermeables a las demandas sociales, o la transferencia lisa y llana (privatización y/o municipalización) que los balcanizan territorialmente y por clases sociales.

En ninguna de estas tendencias aparece el espacio para la democratización auténtica del sistema educativo, democratización donde la cuestión es cómo se transforma lo estatal en público, es decir cómo hacer para que la decisión de los administradores sufra la presión de sus públicos respectivos, que se posibilite la reivindicación y el control democráticos.

La década del '90, que podría denominarse de ajuste mundial, ya que son prácticamente todas las naciones subdesarrolladas las que han suscrito estos programas con el Banco Mundial, se destaca por la propalación de un discurso que jerarquiza la oferta privada, la libre competencia, la relegación del Estado a un papel subsidiario y focalizado hacia los segmentos más pobres de la población. Esta lógica, trasladada a la educación puede concluir en una escuela pobre para pobres y en una nueva articulación entre educación pública y privada, caracterizada en Uruguay no tanto por la sustitución como por la complementación (la academia, la maestra particular, etc.).

La expansión educativa no tuvo en cuenta que "no basta con abrir nuevos liceos y escuelas sino que, a medida que la enseñanza alcanza a niveles sociales más bajos, se deben aumentar los recursos de asistencia social para que esa enseñanza sea aprovechada y que los rendimientos sean satisfactorios" (R. Faraone).

Se verificó así lo que algunos autores (Ravela y Lasida, 1993) llaman la "democratización educativa sin contenidos": el aumento de las tasas de acceso al sistema se cumplió al costo de "dejar de enseñar". El vaciamiento educativo supone una fuerte desigualdad de oportunidades futuras de los individuos ya que en tanto algunos

compran fuera del sistema público los servicios educativos de calidad; otros no pueden hacerlo, comprometiendo sus chances de empleo, remuneraciones y ejercicio de sus derechos. Como recuerda la CLAT en su último Congreso, "ya no basta que el Estado asegure que los niños asistan a la Escuela, sino que debe garantizar que ellos aprendan en la Escuela".

Algunos datos fragmentarios resultan igualmente elocuentes de este fracaso escolar socialmente determinado:

El ausentismo (Niños que faltan más de 50 días anuales a clase). Es tres veces mayor en las escuelas de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo que en las de nivel alto. A su vez, es cuatro veces mayor entre hijos de madres que sólo cursaron primaria incompleta que entre hijos de madres con Secundaria completa.

La repetición. Alcanza al 61,3% de los niños con madres que no terminaron Primaria y con menores ingresos, en tanto sólo afecta al 6,7% de los hijos de mujeres con Secundaria completa y mejores ingresos. Esta relación de 1 a 10 para despistar si repitió **un año** a lo largo de la escolaridad, presenta una relación de 1 a 25 si se registran 2 o más años de repetición.

La extraedad. Se corresponde con la repetición, siendo tres veces mayor en la matrícula de las escuelas de barrios "marginales" que en las de barrios más pudientes.

La deserción. -Como el efecto más dramático del proceso acumulado de ausentismo, repetición y extraedad- ha aumentado un 20% entre 1989 y 1993.

Un rápido enunciado de algunos factores causales de este no aprendizaje selectivo y del consecuente fracaso de un sistema educativo democrático, debería considerar, al menos:

- La baja prioridad de la educación en los objetivos políticos
- La exclusión de los actores sociales en el quehacer educativo
- La pérdida de status y desprofesionalización del docente
- La escasa asignación de recursos presupuestales y extrapresupuestales
- El fracaso de estrategias pedagógicas

Ejes para una reforma educativa

Según J.C. Tedesco, los graves problemas que enfrenta la educación pública en América Latina, cuyos indicadores más representativos son los altos índices de repetición y de fracaso, la interrupción del proceso de incorporación de los sectores populares al sistema, la segmentación interna del mismo, el deterioro cualitativo y la ausencia de inversiones de mediano plazo, no pueden inducir a sostener propuestas basadas en una mera reconstrucción de modelos educativos ya inaplicables.

La reforma educativa deberá considerar las demandas de las mayorías ciudadanas, los requerimientos del alcance científico-tecnológico y un proyecto de desarrollo

con justicia y solidaridad social.

A su vez aparecen como fines más generales e insoslayables de todo cambio de la enseñanza:

- 1) Restituir la centralidad de la educación tanto para el sistema político como para la sociedad civil
- 2) Mejorar el aprendizaje efectivo de los alumnos

Ambos fines aparecen mutuamente condicionados, en tanto se perciba a la educación más próxima a las expectativas de la gente ésta también le asignará mayor relevancia y presionará a los decisores políticos para que le otorguen prioridad; devolver la centralidad a la educación pública implica reconocer su papel protagónico para afirmar la democracia y la tolerancia, para propiciar el desarrollo personal y colectivo, para posibilitar la integración social. Revalorizar la educación es, también, evidenciar su papel articulador de las políticas sociales. En este sentido cabe recordar que el PNUD (1991) proponía asumir la educación básica como el principal mecanismo de intervención contra la pobreza.

Acordar que la educación es una prioridad política es una condición necesaria para avanzar la formulación de grandes acuerdos nacionales que habiliten el diseño de una política de Estado en materia de enseñanza. Se evita así que la educación pública quede librada a los avatares de los gobiernos de turno o a las crisis financieras, al clientelismo político o a la discrecionalidad administrativa.

Una piedra angular de esa política de Estado es profundizar una concepción autonómica que debe comprender también al gobierno de la enseñanza. En este punto vale recordar que desde 1943 (Primer Congreso Nacional de Maestros) se ha reclamado la representación de los docentes en los consejos de educación.

Si con César Coll entendemos que lo propio y específico de la escuela es ayudar a que los alumnos "asimilen unos saberes culturales que, al mismo tiempo que se consideran esenciales para su desarrollo y socialización, difícilmente serían asimilados sin el concurso de una ayuda específica", el fracaso escolar conlleva a comprometer negativamente aquellas posibilidades de desarrollo e integración social. **Mejorar el aprendizaje efectivo de los escolares** es una preocupación de primera importancia porque hace al futuro de 340.000 uruguayos, porque se vive una tendencia creciente de la familia a derivar en la Escuela toda la responsabilidad educativa, porque la alta tasa de empleo femenino y una proporción importante de hogares monoparentales reducen las oportunidades de identificación del niño con los adultos de su familia, porque casi la mitad de la matrícula pública proviene de hogares con NBI y/o ingresos por debajo de la línea de pobreza.

Mejorar los aprendizajes pasa también por la "transformación de las formas de aprendizaje y de las relaciones sociales instituidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos que destierren el verticalismo autoritario, el dogmatismo y la pasividad, la discriminación social y la competencia individualista; sólo a partir

de este esfuerzo capital cobra algún sentido las modificaciones de planes y programas". (Iván Núñez, 1988).

Trataremos de reagrupar las propuestas concretas de Reforma Escolar, surgidas de las ATD o presentadas a los congresos de la FUM, a partir de 5 ejes que hacen énfasis en el papel de los actores sociales, en la profesionalidad del docente, en la inversión presupuestal, en el fortalecimiento institucional de la escuela y en la cobertura de la oferta educativa.

1) Legitimar la ingerencia de la sociedad civil en el quehacer educativo

Ya en el siglo pasado Varela alertaba "si queréis que una institución popular cualquiera languidezca y muera, rodeadla de silencio, haced que nadie hable de ella ni la recuerde; pero al contrario, si queréis que las instituciones populares tengan vida propia, activa y enérgica, haced que el pueblo se ocupe constantemente de ellas, que sean asunto de las conversaciones diarias y de las preocupaciones de todos los momentos". Hoy resulta más vigente que nunca ese pensamiento y la urgencia por asegurar a toda la sociedad un espacio protagónico en la definición de las políticas educativas y de la gestión escolar.

La experiencia reciente de algunos países latinoamericanos (Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, República Dominicana, etc.) demuestra que resulta posible formalizar, en torno a un acuerdo nacional, la voluntad política entre gobiernos y sociedad civil para procurar la satisfacción de la demanda social por una educación significativa de calidad. "Un acuerdo de esta naturaleza supone la convocatoria a un amplio debate y a actores sociales con potencialidad y capacidad en torno a la problemática que propendan a fijar las grandes líneas y compromisos en la materia." (Pilar Pozner)

En este sentido el Magisterio demanda desde hace años la sanción de una Ley de Congreso Pedagógico que regule y financie una amplia discusión ciudadana sobre la educación.

Pero la participación de la gente tiene que ser una dinámica permanente, no una consulta puntual (tanto sea ésta mediante un plebiscito o un congreso).

En este sentido cabe pensar en la integración de un representante de los padres en el Consejo de Primaria. La elección del mismo podría surgir tanto del voto de padres o tutores de los alumnos como, y esto parece más lógico, del seno de un congreso de delegados de Comisiones de Fomento. Este instituto, que sesionó a partir de una convocatoria del anterior consejo y por única vez, podría tener un carácter permanente, con una composición y facultades claramente reglamentadas.

A nivel departamental debiera garantizarse la representación de los padres en las comisiones departamentales de educación, junto a otras fuerzas sociales representativas.

A nivel de cada escuela debiera fortalecerse el vínculo y el compromiso de las familias, también sus competen-

cias e ingerencias. Relegar a la comunidad a ser un mero cooperador económico o un colaborador en tareas de mantenimiento desgasta la relación y "expulsa" a los padres con más iniciativas. Redefinir el papel de la comunidad en la educación pública requiere de:

- Sustituir el actual Reglamento de Comisiones de Fomento.

- Tender a un mayor control de la comunidad sobre la escuela, teniendo presente que la educación es *del* pueblo y no *para* el pueblo. En este sentido un Consejo Escolar en el que participe la Dirección, representantes del personal escolar y delegados de los padres, puede ser el organismo idóneo para abordar temas como la priorización de los gastos, elaboración de proyectos escuela-comunidad, editar el periódico escolar, analizar el Plan Anual de la Escuela, etc.

- Proponer reuniones distritales de los consejos escolares a fin de tener iniciativas conjuntas en coordinación con la inspección respectiva.

- Coordinar con las diversas instituciones educativas del barrio (escuela, liceo, UTU) para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumno a la vez de vincular la enseñanza al desarrollo local.

Habilitar los espacios de participación de la sociedad en la gestión educativa impone asumir estas u otras formas de desconcentración de las decisiones. Esta premisa no significa alentar cualquier propuesta descentralizadora, en especial aquellas que obedecen a una estrategia política de reducción del gasto del gobierno central. Weinberg y Messina (UNESCO, OREALC, 1994) condicionan la descentralización a la existencia de contextos políticos, económicos y sociales que hagan posibles los acuerdos nacionales y regionales para preservar la educación pública y para articular las funciones de los distintos niveles, reservando al central el financiamiento del sistema, la regulación pedagógica y la compensación de diferencias.

Más allá de formas o funciones específicas, lo importante de este apartado es coincidir con el Informe Faure (Aprender a Ser), cuando remarca que "democratizar la educación no es sólo más educación para más gente, sino más gente en la gestión de la educación", o en otros términos que en un proceso democrático auténtico se debe avanzar "en socializar la responsabilidad educativa." Esto significa sustraerla del ámbito de la burocracia y a la vez, desacralizar su condición de "problema técnico", accesible sólo a profesionales específicos. Significa que la sociedad civil se apropie de dicha responsabilidad, empezando por una nueva imbricación entre la escuela, la familia y la comunidad..." (Iván Núñez).

2) Profesionalización del magisterio

El CEP cuenta con casi 17.000 cargos docentes ocupados en todos los casos por maestros titulados que accedieron a los mismos por un riguroso sistema de concursos. Se constituye así un cuerpo profesional por

excelencia, "caso único en América Latina", al decir del Informe de CEPAL. Esta condición, sin embargo, no se dio por obra de gracia, sino que es un producto secular, trabajosamente logrado a lo largo del tiempo y mediante una obstinada defensa sindical tanto del régimen de selección como de la formación docente (vale recordar la creación de los II.NN. en el interior por las asociaciones de maestros).

Estos últimos años han aparecido indicios inocultables de desvalorización del magisterio como profesión que deben llevar a una profunda reflexión. Las rebajas salariales, la falta de reconocimiento social y la ausencia de espacios para la participación y la creatividad, entre otras causas, han generado lo que Esteve Zaragoza llama el **malestar docente**. Más allá de la ambigüedad del término y la multiplicidad de sus razones, la desprofesionalización de los educadores es un fenómeno que inhabilita cualquier intento de reforma escolar.

Entre los indicadores de la pérdida de consideración social del magisterio se puede anotar la falta de maestros en escuelas rurales, la autorización para trabajar en doble turno desde el primer mes de clase, el sobrante de cargos para elegir en efectividad en Montevideo este año, autorización para acumular hasta 60 hs. de docencia directa, renunciadas y ceses que llegaron a superar el número de egresos de los II.NN. durante varios años, la deserción entre los estudiantes normalistas (superior al 30% en 1er. año en Montevideo), lo que relativiza el aumento de la matrícula, etc. Algunos otros hechos: aumento de agresiones a los maestros, críticas por la prensa, desconfianza en el sistema educativo, etc. son otros datos preocupantes. Parecería que los padres de los escolares añoran a los maestros "de antes", al "Texto Único" o a los "problemas de Pedro Martín".

El asunto de la desprofesionalización de los docentes ha adquirido una significación tal que está especialmente considerado en las reuniones del Proyecto Mayor de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC V) que propone fortalecer las capacidades de los docentes a fin de que estos puedan llevar a cabo el proceso educativo con todas las condiciones de una actividad profesional en la que se debe ser capaz de tomar decisiones y de estar dispuesto a asumir las responsabilidades de sus resultados."

Toda política de revaloración del maestro debiera atender:

- a) el respeto y el reconocimiento explícito al magisterio y a sus organizaciones e institutos representativos (sindicato, ATD, etc.)

- b) el aumento significativo de los salarios

- c) la sustitución de las relaciones jerárquicas basadas en la fiscalización por otras basadas en la orientación entre profesionales.

- d) la derogación del actual Art. 13 del Estatuto (gerontocrático) y su sustitución por el "valor absoluto de prioridad" (meritocrático).

- e) reformas en la formación y el perfeccionamiento docentes.

Sobre este punto las ATD han reclamado la suspensión del Plan '92 de 3 años y volver a un Plan de 4 años. En lo personal entiendo que hay que compatibilizar la demanda del sistema de maestros (como forma de evitar la presencia de idóneos), el apremio de los jóvenes para acceder a un empleo remunerado, la sobrecarga de horas de estudio y práctica del Plan '92 (que "expulsa" a muchos estudiantes) y el mantenimiento de un nivel adecuado de exigencias académicas. Una posibilidad de articular estos cuatro postulados puede ser un currículo más flexible que en lo teórico se cumple mediante créditos, sin exigencias mínimas ni máximas de años calendario. En la práctica podría pensarse en un 4º año de práctica rentada en el cual el normalista se hace cargo de una clase bajo la supervisión del Profesor de Didáctica y ocupa presupuestalmente un ordinal de suplente. La implementación de estas alternativas requeriría amplios acuerdos previos.

Sobre el perfeccionamiento docente, la FUM ha solicitado:

- Cursos abiertos en los que se garantice un porcentaje de becados para los maestros que residen en la localidad en que se dicta el curso, y elección de cargos interinos para quienes no accedan a las becas.

- Cursos a distancia y semipresenciales. Jerarquizar el CENACMAR.

- Política de convenios y cooperación con la Universidad de la República.

- Reformular la especialización en Educación Preescolar en el IMS atendiendo la coexistencia de maestros con antecedentes calificados y maestros recién recibidos del Plan '92, opción Educación Inicial.

3) Aumentar el presupuesto educativo

Más allá de las innovaciones genéricas, de las promesas demagógicas o de los discursos halagüeños, la distribución presupuestal mide el orden de prioridad que un Estado establece para cada área de actividad.

La CEPAL recuerda en este punto que toda estrategia destinada a la implementación de un nuevo modelo de desarrollo integrado y autosostenido exige ubicar a la educación y al conocimiento como ejes de la transformación productiva con equidad. Ello supone una fuerte inversión que la CEPAL estima en un 3,9% adicional del PBI. Porcentaje que debiera ser financiado en un 1% por agentes privados, en un 0,5% por endeudamiento externo y en un 2,4% por el presupuesto fiscal. "Para demostrar la viabilidad de la reforma propuesta, se puede señalar que, para el conjunto de la región (y Uruguay se corresponde a esta media), los recursos públicos necesarios a lo largo de varios años equivalen a la mitad del actual servicio anual de la deuda externa, más la mitad de los gastos militares anuales". (CEPAL/UNESCO-OREALC, 1992).

En una estructura interna del gasto educativo donde el Rubro 0 ocupa entre el 70 y el 80%, resulta obvio que la retracción presupuestal tiene un efecto devastador sobre las remuneraciones. Sólo a los efectos ilustrativos seña-



laremos que si se toma como índice 100 el salario real del trienio 1965/67, el trienio '89/91 apenas superó la tercera parte de aquel (34,56). Si se toma como 100 el promedio de 1989, el último trimestre del '92 cayó al 72%. Luego se verificó una recuperación que alcanzó su punto más alto en mayo '94 con un aumento del 50% respecto a aquel mínimo. Luego de mayo del año pasado y hasta junio '95 vuelve a registrarse una pérdida de un 13%.

En síntesis puede afirmarse que tras la recuperación democrática el salario quedó reducido a menos del 40% del trienio 65/67. Pero que aún este salario muy deprimido tuvo fortísimas oscilaciones en períodos muy breves.

A partir de estas consideraciones, el Magisterio reclama:

- Pago inmediato del 13% de caída en relación a mayo '94 en atención a los compromisos de la Comisión Tripartita.

- Aumento general del 50% en la próxima Ley de Presupuesto.

- Reestructura escalafonaria.

- Reinstalación de la Tripartita como ámbito permanente de negociación.

- Suscripción de un Convenio salarial que evite las rebajas en los ajustes cuatrimestrales y de un horizonte de mejoras y estabilidad.

4) Fortalecimiento institucional de la Escuela

Los ejes de reforma ya enumerados y que suponen la valoración de la educación en los objetivos políticos, el protagonismo de los actores sociales, la definición de políticas de Estado, la desprofesionalización de los docentes y el aumento de la asignación presupuestal deben impactar la acción cotidiana de las instituciones de enseñanza. Aquellas transformaciones sin un cambio en las prácticas escolares serán absolutamente insuficientes. Como consecuencia el magisterio debe abordar el problema de la praxis pedagógica con propuestas claras que partan de ciertas constantes verificadas en las escuelas de éxitos académicos. Las investigaciones de CEPAL permitieron relevar algunos factores constantes en las instituciones que registran mejores aprendizajes, aún en los contextos socioculturales más desfavorables:

- a) la personalidad del director y su capacidad de liderazgo comunitario y pedagógico.

- b) la experiencia del docente, su estabilidad en la

institución y conocimiento del medio, su compromiso y satisfacción con la tarea.

c) la existencia de proyecto y actividades específicas que denotan la existencia de una "cultura pedagógica dinámica" en el centro escolar,

d) la existencia de vínculos significativos entre la escuela y la comunidad.

Reconociendo que son factores con una fuerte impronta personal de cada maestro, algunos incluso subjetivos, y en consecuencia difíciles de modificar mediante "reformas", vale la pena preguntarse si pueden plantearse líneas de política educativa que favorezcan la aparición de esos factores. Sobre los tres primeros literales (el cuarto ya fue considerado) se podrían explorar las siguientes alternativas:

- Formas nuevas de selección de directores: entre el sistema tradicional y el de algunos estados brasileños (elección por parte de la comunidad) puede haber una gama de combinaciones o puntos intermedios. El criterio a adoptar depende dónde se pone el énfasis (en la idoneidad profesional o en el liderazgo).

- La permanencia del maestro en la institución fue alentada por la compensación por escuela carenciada (reivindicada por la FUM en 1991), como así también la duplicación de la compensación para los cargos rurales (cuyo impacto en el presupuesto de ANEP era de un 1%). Quizás también debería pensarse en otros alicientes, por ejemplo un cuarto componente en la calificación anual del maestro que fuera "antigüedad en la escuela" y que computara un punto por año consecutivo en la misma institución hasta un máximo de 10.

En relación a las propuestas que faciliten un funcionamiento más armónico y eficiente de cada clase de cada escuela la ATD ha propuesto la "horizontalización de la gestión" basada en el funcionamiento institucional a partir de las Salas de Maestros encargadas de elaborar, aplicar y evaluar un Proyecto Pedagógico Institucional. Para ello se considera necesario redefinir el rol del director y el inspector, transformándolos en orientadores y coordinadores de la actividad docente, también se requiere un día mensual o bimensual sin asistencia de niños, dedicado a las sesiones de la Sala Docente.

Otras iniciativas con igual sentido serían la eliminación de tareas burocráticas para los directores y la asignación de partidas globales por escuela -según matrícula y categoría- para que la distribución por rubros (alimentación, limpieza, combustible, mantenimiento, etc.) sea potestad de la Sala o del Consejo Escolar. La flexibilización de horarios, la redistribución interinstitucional de bienes muebles, la redistribución de personal docente, etc. son facultades que deberían ejercer las Comisiones Departamentales de Educación a propuesta de las salas o de los consejos escolares.

5) Extensión de servicios educativos compensatorios

Bajo este ítem pueden agruparse diversas iniciativas de las ATD que desde el año 1991 han propuesto:

- extensión de la educación inicial
- aumento de escuelas de tiempo completo
- ampliación de servicios auxiliares
- cargos especializados para niños con dificultades de aprendizaje
- estrategias diferenciadas y diversas para el medio rural

La ampliación de la cobertura de educación preescolar no requiere mayor explicitación, tanto la FUM como las autoridades de la enseñanza, tanto los organismos internacionales como las ONGs, todos coinciden en que debe alcanzarse una educación universal para los niños de 4 y 5 años. En especial la FUM lo demanda desde 1985. La modalidad de atención debiera comprender Jardines Asistenciales en los barrios con más carencias.

Las escuelas de tiempo completo fueron una de las alternativas sustitutivas a la extensión horaria sabatina. Si se estima que deben contar con un adecuado equipamiento y profesores especiales.

La escuela pública tiene un grado de penetración en el tejido social que no es equiparable al de ninguna otra institución. A partir de ello, se le derivan tácitamente funciones extrañas a lo propiamente educativo: complementación alimentaria, campañas de vacunación, prevención sanitaria, despistaje de problemas en el crecimiento (peso y talla), en el desarrollo, etc. Estas funciones (dietista, enfermero, asistente social, psicólogo, etc.), pueden ser negadas o asumidas expresamente requiriendo para ello los apoyos técnicos imprescindibles. Desde esta segunda postura la ATD ha demandado la descentralización del Departamento de Diagnóstico, la atención en las escuelas y en los hogares y una amplia política de convenios con el MSP, la Facultad de Psicología, el INAME, las Intendencias, etc.

En lo que hace a los niños con discapacidad, hay un claro pronunciamiento sindical a favor de la integración. Sin embargo y en los hechos, las escuelas comunes tienen en su alumnado un importante número de dificultades de aprendizaje, o al menos niños que fracasan reiteradamente. En este sentido la ATD ha propuesto la creación de cargos de maestros de apoyo y un número de alumnos por clase que facilite la atención más personalizada (no más de 25, y menos en zonas carenciadas). Los altísimos porcentajes de repetición en algunas escuelas hacen que ya se duplique el número de maestros. En todo el país, el número de egresados de 6º es igual a la suma de repetidores y desertores. Abatir estos números financiaría parcialmente las estrategias que tienden a una educación individualizada.

Finalmente y en relación al área rural, el Magisterio entiende que se debe abrir un abanico de estrategias que partiendo de acuerdos con la comunidad permitan superar el aislamiento de niños y maestro. ■



Ponencia del Mtro. Insp. Sirio Nadruz (*)

Corresponde desde el inicio, y lo hago con gran beneplácito, agradecer a la Institución de Serpaj, la invitación que ha hecho al Director de Primaria posibilitando la participación en un panel que integran personas de gran relevancia en materia de educación.

Significa un gran compromiso, compartir la mesa de trabajo con Señores Maestros, como lo son: el ex Director del Consejo de Educación Primaria, Don Pedro Beltrán, caballero y maestro, que puso en juego en el desempeño de la función directriz, su calidez profesional; la Profesora Marta Demarchi, que recordamos con el mayor de los respetos, integrando los cuadros fundamentales en el Instituto Magisterial Superior, con Profesores de la talla de doña Mazzella de Bevilacqua, Yolanda Valarino, etc., conformando nuestro pensamiento pedagógico y filosófico que permitieron el abordaje del hacer de la actividad profesional; y el compartir también la mesa con la Inspectora Sra. Susana Iglesias, Departamental de Montevideo, en momentos de realizar pasantía en el Departamento en el año 1990, aprendiendo tanto en relación a la praxis que corresponde a situaciones verdaderamente problematizadas.

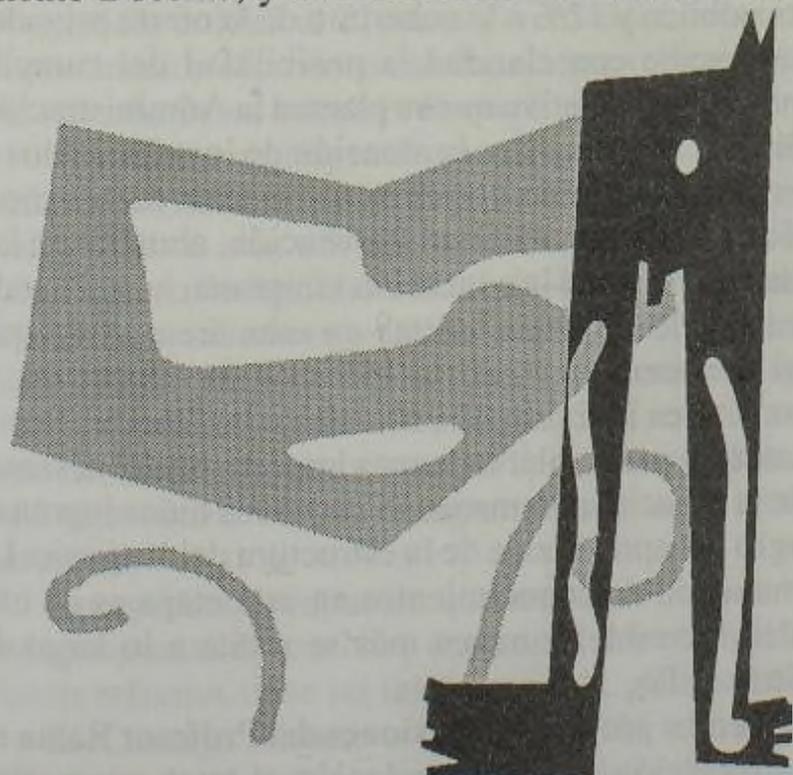
Queremos manifestar a ustedes, que desde antes de producirse la instalación del Consejo Directivo Central actual, y los Consejos desconcentrados, hubo un período fundamental de análisis e importante reflexión, en relación a aspectos referentes a la educación, correspondientes a lo que refiere y hace a cada uno de los tres subsistemas; a la dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente; y a la Dirección de Adultos. Tiempo

prolongado de trabajo muy minucioso sobre estudios técnicos. Todavía no se sabía en ese momento, quiénes iban a tener la responsabilidad de asumir los cargos. Igualmente, fuimos muchos los que participamos del trabajo, y fuimos nutriéndonos de la valiosísima experiencia de importantes técnicos que tiene el país. Fueron muchos los documentos analizados, y las realidades y condiciones del país estudiadas, que sirvieron de documentos bases referenciales para la orientación de las elaboraciones posteriores que se gestan y adecuan, a través de la instrumentación de estrategias de funcionamiento que permitan su operativización. Fueron muchas las consultas a técnicos amigos. En el momento de la asunción del cargo, ya había camino recorrido de conocimiento e información. No iniciamos la acción. Continuamos la actividad. Se ponen en práctica algunos lineamientos analizados y se instrumentan en la actualidad a efectos de su viabilización.

Es así, que instalado el Consejo de Educación Primaria, inmediatamente se iniciaron las vinculaciones que permitieron conocer los petitorios de las agremiaciones de docentes, abordándose la jerarquización de los contactos de manera de tender al mayor acercamiento entre los lineamientos directrices elaborados en base a referentes documentales investigados, y las aspiraciones concretas convocadas por parte de los docentes.

Se realizaron los contactos con el Presidente de la Federación Uruguaya de Magisterio. Contamos ya con cuatro contactos mantenidos, en el corto período de este Consejo de menos de dos meses de funcionamiento, a los que se agregan entrevistas con la Federación de Maestros de Montevideo, y reuniones con la mesa permanente de la Asamblea Técnico Docente. Todas estas reuniones, permitieron recoger inquietudes, a las que nos hemos comprometido en algunas acciones que se encuentran en la órbita del Consejo de Educación Primaria.

Realizado este introito, que al inicio de la gestión, considero de fundamental importancia, porque señala las bases que establece este consejo Desconcentrado, de la intención de actividad participativa que oriente la toma de decisiones; vayamos concretamente a señalar cuatro objetivos fundamentales que pretenderá lograr como principales columnas en la estructura de funcionamiento y desarrollo el Consejo de Educación Primaria, las que se encuadran en el marco de la política global del Sistema de la Administración Nacional de la Educación Pública.



(*) Sirio Nadruz es el Director General del Consejo de Educación Primaria. Este artículo es la desgrabación corregida por el autor.

En primer término refiere al Objetivo de la universalización de la cobertura de los niños de cinco años por parte del sistema institucional, y la penetración del mismo hasta un 60% del alumnado de cuatro años que hoy no está en las escuelas públicas, ni privadas.

El segundo gran canal es la búsqueda que posibilite el aumento de escuelas de Tiempo Completo, con el intento de llegar en el período de esta administración, a un 20% de la cobertura de la población escolar. Las mismas se orientan a la priorización en aquellas zonas donde los niveles socio-económicos y culturales son más bajos, pero no determina ésta, la única condición de su ubicación. Se pretende la instalación de las mismas en otras zonas, en atención a variables también determinantes y consideradas de relevancia que ameritan este tipo de categorización escolar.

En tercer lugar, canal fundamental que tiende a buscar una mejor prestación del servicio en el área rural. Orientación que hace a un cambio de gestión pedagógica en el interior de las escuelas rurales, a través de la posibilidad de consolidaciones de escuelas rurales de baja inscripción con todas las posibilidades pedagógicas, sociales, y de integración que el hecho implica y que conlleva a una prestación del servicio de forma más integral.

Y en cuarto lugar, señalamos como canal de relevancia, la búsqueda de mejoramiento de la gestión en lo que refiere al aspecto de la administración, en lo que hace a un más rápido conocimiento y manejo de la reglamentación, que permita flexibilidad y facilite el desarrollo de los procesos técnico docentes y administrativos de orden técnico. El presente Organismo Desconcentrado tiende a la búsqueda del mejoramiento de la gestión, decantando lo existente, y haciendo de la normativa, documentos únicos para cada acto administrativo fundamental, en un intento de clarificar y eliminar proliferación de normas que aluden al mismo tema. Y concomitantemente con el mejoramiento de la gestión referida, se prevé la posibilidad de una informatización del sistema sobre la base de manejo de datos a nivel central con la consiguiente interconexión con todas las Inspecciones Departamentales. Contribuye esta aspiración, a una coherencia a nivel nacional, en el manejo de actuaciones, con la precisión en la documentación que dé claramente lugar a una única interpretación para el desarrollo de las acciones en el marco de la administración.

Desarrollaremos los cuatro aspectos mencionados a través de una exposición que ilustre con mayor amplitud los objetivos mencionados.

Corresponde aclarar, que de los cuatro aspectos mencionados, son los objetivos que orientan los tres primeros canales referidos, los que apuntan a una transformación, son los que estrictamente hacen mención a un cambio en la acción y en la generalización de la educación, con lineamientos que hacen a una reforma. Vinculado todos los aspectos de ella, con el objetivo de poder asistir con mayor acercamiento, al alumno que tiene mayores dificultades en el orden sociocultural, proveniente generalmente de hogares de menores ingresos. Apuntamos en

este aspecto, a la desigualdad de los niños en su etapa inicial, debido a la inexistencia de capital cultural en el hogar, a los efectos de atenderlo a través de la institucionalización temprana.

Educación inicial - Universalización de la Educación Preescolar

Datos estadísticos manejados señalan claramente que la franja no cubierta de niños de cinco años en el momento actual, no corresponde a zonas donde las familias tienen índices económicos satisfactorios, sino que por el contrario, la franja se centra fundamentalmente en las zonas de bajos ingresos. Por tal motivo, la política de universalización de cinco años, se centra en una política de equidad social, de atender a la desigualdad determinada por la realidad social, de manera de proporcionar en el ámbito institucional el capital cultural que no se ofrece en la comunidad familiar.

Hacemos mención a algunos datos estadísticos a efectos de ilustrar la conversación con cifras reales que clarifiquen los fundamentos de la concepción. En educación inicial, la actual cobertura de cuatro y cinco años es de 57.000 niños en educación pública y privada. Esto hace a una cobertura de esa población escolar de un 55% donde se abarca indiscriminadamente los dos tramos etáreos.

Si nos ubicamos concretamente en la población de cuatro años, debemos decir, que el universo a cubrir abarca los 52.000 niños, de los cuales están solamente cubiertos 16.000 entre pública y privada, correspondiendo aproximadamente un 19% a la oferta pública y al 11% de la oferta privada.

La situación en el tramo de población de cinco años, ofrece mejores condiciones, determinando la información, una población a atender de 52.000 niños, de los cuales alrededor de 41.000 están atendidos, lo que determina un porcentaje de 78.93% entre cobertura pública y privada, la que se desagrega en 67% correspondiente a la oferta pública y 12% a la cobertura de la oferta privada.

Se percibe con claridad la posibilidad del cumplimiento de este objetivo que se plantea la Administración Pública de universalizar la atención de los cinco años y hacer una penetración mayor en el tramo de cuatro años.

No corresponde en esta intervención, abundar en las bondades que tiene la educación temprana, la que queda en manos de los especialistas en esas áreas, pero que todos conocemos, como técnicos de la educación, y como actores individuales, sociales e institucionales.

La etapa preescolar es la más importante del desarrollo de la capacidad humana, en la que los niños logran el milagro del aprendizaje de la estructura del lenguaje. La acumulación de conocimientos en esta etapa es de una entidad increíble, y nunca más se repite a lo largo de nuestras vidas.

Hacemos propias, expresiones del Profesor Rama en una exposición, donde en relación al tema expresaba: "En términos de equidad, se produce un fenómeno social

de gran importancia. En los hogares de clase media y alta, se emplea un lenguaje correcto que responde a una estructura de pensamiento, por lo que constituyen verdaderos centros preescolares, en los que existen materiales didácticos. Allí se explica con calma los "por qué" de los niños, empleando un lenguaje lleno de contenidos. De acuerdo con las modalidades de un conocido sociolingüista, las formas de dirigirse a un niño son completamente distintas según el medio cultural.

En determinados medios, las frases dirigidas a los niños, incitan al razonamiento. En otros medios las frases dirigidas a los niños, expresan nada más que un imperativo. Estos son los dos capitales culturales con los que los niños llegan a las escuelas, por lo que el problema mayor de la equidad, es el otorgar a los hogares desfavorecidos un nivel mínimo, a fin de que lleguen en igualdad de condiciones tal como lo establece la Constitución de la República, en respuesta a la organización política del país."

Todo esto fundamenta la propuesta de la administración actual en relación al tema que abordamos. Es fundamental desarrollar la educación en las etapas iniciales, para garantizar el mejor aprestamiento de las personas y la mayor calidad y equidad humana.

Actualmente las estadísticas nos muestran zonas donde los índices de repetición alcanzan en primer año alrededor del 40%, y promedialmente en el país se manejan en un 20%. Índices, que consideramos podemos abatir en determinado grado, a través de la intervención temprana con los programas de Educación inicial que cubran a toda la población de cinco años.

Otras acciones fundamentales deben ser consideradas, con abordaje a nivel técnico y pedagógico, como es lo relativo a la coordinación entre la Educación Preescolar y Educación Común.

Debemos atender a la educación del Subsistema Primaria, sin divisiones. Se intenta el manejo de literatura pedagógica al respecto desde los años 1985. Debemos concretar la misma en las actuaciones, de manera de dar verdadera unidad al Sistema y verdadera coherencia y coordinación al proceso de educación en el que se inserta el niño desde su inicio en la etapa escolar.

A medida que progresivamente se vaya penetrando en mayor población infantil de cuatro años, las repercusiones positivas van a ir aumentando, entendidas éstas, a nivel macro de funcionamiento del Servicio docente, y a nivel de rendimientos individuales, los que se verán concretados entre otras cosas, en disminución de índices de repetición; en formación de personas realmente pensantes; en actores realmente participativos de las comunidades escolares que integran desde muy temprana edad, etc.

Esta primera propuesta que analizamos, que hace a una propuesta de cambio y entra en el marco de propuestas de reforma, debe ser instrumentada. ¿Cómo hacerlo?

El Consejo Directivo Central, se ha abocado a la búsqueda de recursos, a la búsqueda de inversiones que posibiliten la recepción de esa masa de alumnos en las

escuelas comunes actualmente instaladas. Planteos éstos, que posibilitarían mejor la vinculación de directores con los niveles iniciales, dándose una inserción natural y espontánea con los demás grados escolares.

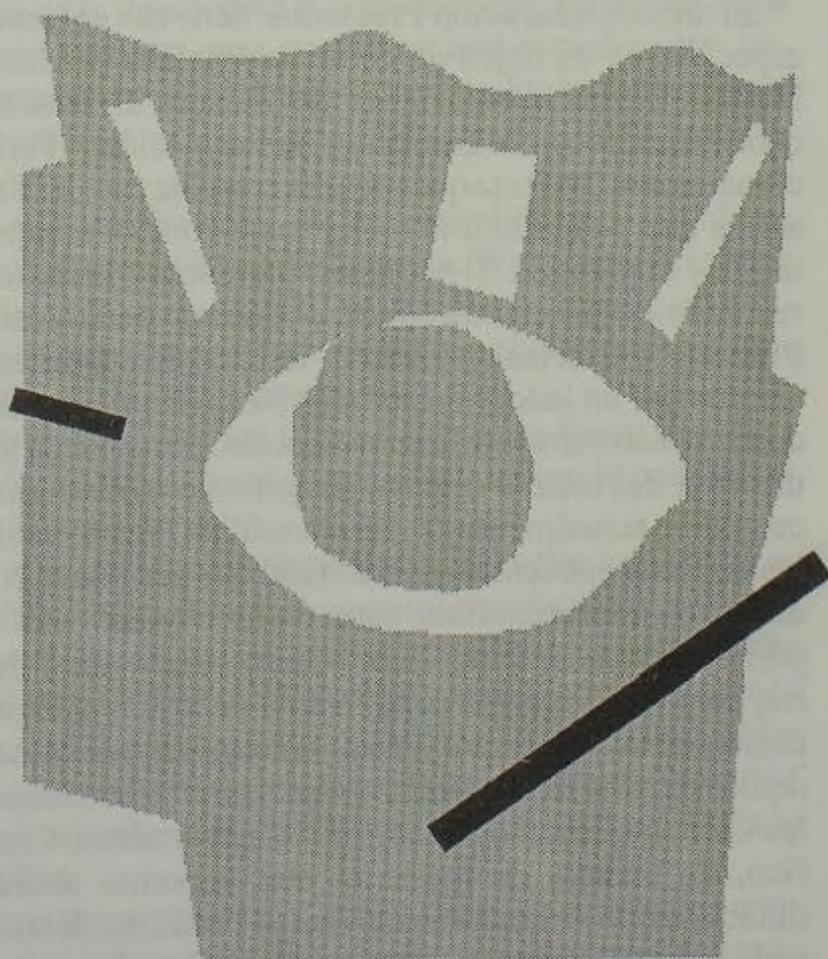
Si bien se jerarquiza esta posibilidad, no se altera, ni se impide, la instalación de jardines de infantes, en los lugares donde la realidad lo requiera. Pero sí se establece, que el énfasis está puesto en la universalización de cinco años y la penetración en cuatro.

El Consejo de Educación Primaria, en este sentido, ha promovido que los cuerpos técnicos se aboquen de inmediato -y ha tenido muy buena respuesta- a un diseño curricular para cinco y cuatro años, ya que desde el año 1985 se viene buscando acompañarlo a la realidad actual.

Debemos recordar que el Programa para cinco años data de 1971 y paradójicamente, el de tres y cuatro años es de 1980.

Tras una época que el país vivió un período de facto, fue preocupación del Consejo de Educación Primaria, instalado para la educación común en el año 1985, dejar sin efecto los programas que se venían desarrollando en el período 80-85, reinstalar el Programa del 49 para escuelas rurales y el programa del 57 para las escuelas urbanas, y de inmediato crear una comisión que, con la consulta de todo el magisterio nacional, reformuló el programa actual, considerado Revisión 86, y luego en 1987, correspondió la Revisión 87 de los programas rurales.

Hoy día, están los técnicos de Educación Preescolar y la gente que tiene interés, abocados a una adecuación de los programas a las exigencias del mundo actual, enfatizando todo lo que corresponde a la educación científica, los avances tecnológicos, y sobre todo, para



facilitar el camino para una acción, que es absolutamente histórica e insoslayable en la educación primaria: la alfabetización del niño que egresa de Sexto año, dándole la posibilidad de lograr las herramientas de tipo instrumental y de pensamiento, que le permita insertarse ya sea en el ámbito de Instituciones Educativas de Niveles superiores, o el mercado laboral. Si va a continuar estudios en instituto superior, poderlo hacer con soltura, con real ubicación a nivel de integración social y de conocimientos; si va a insertarse en el mercado de trabajo que pueda responder a los requerimientos del mismo, que cada vez le exige en los momentos históricos que recorreremos, mejores niveles de preparación en lo que refieren a una buena y rápida comunicación a nivel del lenguaje oral y escrito, a una buena lectura con verdadera interpretación de significados, a un dominio de conocimientos básicos a nivel matemático.

Todo el planteo que hemos venido desarrollando, posee otro componente fundamental para que la propuesta de universalización a que se hace referencia tenga real significación en términos de calidad.

No sólo debemos referir a la cantidad de involucrados, hablando en términos de cobertura, sino debemos manejar como componente supremo la calidad del servicio a ofrecer a ese ingreso masivo al que aspiramos en nuestra propuesta de cambio.

Debe el objetivo acompañarse, con la propuesta de aprendizaje que se establezca. Crear en el aula situaciones realmente problematizadoras. Estamos en una era, donde no sólo basta el tener información, es necesario el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, que permita el enfrentar situaciones problemas y resolverlas.

Necesitamos por lo tanto profesionales del área, en este caso de Educación inicial, verdaderos facilitadores de los aprendizajes.

El área de educación Preescolar tiene sus exigencias específicas y es objetivo, como lo señalaba el Maestro Florit, en esta misma mesa de trabajo, el buscar la coordinación con la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente que permita crear los canales necesarios que posibiliten la real y justa conexión entre la teoría y la práctica. Si hacemos referencia a la Historia, recordamos que en otra época, el Consejo de Educación Primaria y Normal, abarcaba la División Educación Común por un lado, y la División Normal, por otro lado, dándose naturalmente la coordinación, por partir la línea directriz del mismo órgano. Es por este motivo que se considera actualmente de real necesidad, la existencia de instancia de encuentro institucional que permita la coordinación imprescindible para el funcionamiento. No pertenece al ámbito del Sub Sistema Educación Primaria, pero reconocemos componente de la mayor significación en cualquier propuesta, la formación docente. Y dentro de ella, la coordinación que exige el abordaje de las Ciencias de la Educación, y el Conocimiento Científico, de manera de lograr el más supremo abordaje didáctico que es fundamental que se produzca dentro de cada aula de nuestras escuelas, ya sea en el ámbito de

Educación Preescolar y en el ámbito de Educación Común o Especial.

Este SubSistema, en el marco de su aspiración para contribuir a la propuesta de cambio manifiesta, en coordinación con la Dirección de Formación Docente, preve, el planteo a las autoridades de Consejo Directivo Central, la ponderación del perfeccionamiento de directores, en todos los niveles del Subsistema, como figuras consideradas claves en el desarrollo y funcionamiento de las Instituciones Escolares y en la promoción de la actualización docente a nivel general.

Sabemos que hoy los cursos de perfeccionamiento están limitados a grupos reducidos y no tienen repercusión real. Recordamos épocas donde entre otras, eran de significación los cursos de verano, donde maestros de todo el país podían optar por el perfeccionamiento.

Sabemos también, que concomitantemente a lo que se viene expresando, existen otras acciones, que hemos ido manejando con la Federación Uruguaya del Magisterio, y la Asociación de Maestros de Montevideo que refieren a la posibilidad de dar regularidad a los concursos para todas las áreas, en educación Preescolar, para Directores, y que esta Administración tiene entre sus objetivos lograr. Asimismo se propone, a medida que se van reelaborando las bases de los concursos, darles fijeza a las mismas, de manera de no variarse por circunstancias administrativas del momento. Analizada la normativa, las bases que se adecuen a ellas, queden establecidas para todo el período.

Escuelas de tiempo completo

Esta propuesta de cambio, también se inserta dentro de la política de equidad social. Corresponde atender el mayor tiempo de los niños que manifiestan menores índices de aceptación académica.

En lo que hace a las Escuelas categorizadas de Tiempo Completo, su creación y su ubicación estratégica, permitirá tener la repercusión de que esas escuelas posibiliten la descongestión de escuelas densamente pobladas, y de esta manera lograr que esas también se transformen en Escuelas de Tiempo Completo.

De esta manera la inversión se haría en las escuelas a crear, y la otra inversión sería la posibilidad de instrumentar las que disminuyeron inscripción, como surgieron las primeras once Escuelas de Tiempo Completo en el País, que tomamos como escuelas pilotos referenciales para la propuesta de reforma a establecer como modelo de Tiempo Completo.

Debemos aclarar algunos aspectos que son fundamentales, y que son los que han llevado a la previsión de acciones y modificaciones que hacen a una reforma entre los que se encuentran la Escuela de Tiempo Completo a que hacemos referencia en este momento entre otras. Sabemos perfectamente, y como primer referente el Informe de CEPAL, nos indicó, la necesidad de cambios en las propuestas que las escuelas ofrecen a la sociedad.

La Investigación que le dio origen al mencionado

informe, fue punto de partida y de alerta para toda la sociedad uruguaya y por consiguiente, para los que integramos el Sistema Educativo. Los resultados que se manifiestan en sus conclusiones, determinan la necesidad de un cambio, de una transformación, con cierta probabilidad de realización. La propia investigación muestra, cómo en algunas escuelas, haciendo algunas transformaciones, se mejora la calidad de los resultados.

Es la propuesta de T.C. una propuesta de intervención, que tiende a mejorar la calidad de la educación, en términos fundamentales de equidad social, atendiendo a los aspectos de eficacia y eficiencia. Propuesta que tiende a dar solución a problemáticas sociales establecidas desde hace algún tiempo, como son por ejemplo, la inserción masiva de la mujer en el mercado laboral, la globalidad de la producción, el deterioro social y económico del país y la región, etc.

La propuesta de Tiempo Completo, significa un cambio de modelo, que como expresamos anteriormente, sólo se ha manejado como experiencia piloto. Corresponde a los técnicos el análisis de la misma, donde será fundamental elemento de reflexión el potenciar el tiempo. El tiempo más que tienen los niños en el ámbito escolar; y el Tiempo Institucional que posee el Maestro para el intercambio y la actualización docente, en el horario de Tiempo Completo.

Exige la propuesta una redimensión pedagógica de ese tiempo, que no signifique "más tiempo de lo mismo", sino la elaboración de una "propuesta pedagógica diferente", más globalizadora, integral, con planteos que puedan orientar hasta procesos de autogestión, generada con la intervención de todos los docentes y actores comprometidos en la acción.

Corresponde hacer mención, al trabajo realizado al respecto por el Maestro Bertrán, y sin embargo, a la fecha, las Escuelas que en el país existen en mayor número con esta categorización, corresponden a transformaciones de las Escuelas al Aire libre, establecidas por decretos de autoridades, y no por surgimiento de necesidades del medio. No se previó el crecimiento de la población, no se preparó a los docentes, y no se proporcionó la apoyatura de Profesores especiales necesarios para su funcionamiento.

Ha sido abordado a través de la Comisión de Presupuesto la instalación de las Escuelas de T.C., con las exigencias que plantea el proyecto, con especial atención a las horas de coordinación sin niños (dos horas en la semana), tiempo fundamental, como se explicitaba en esta misma exposición, para la reflexión pedagógica, la planificación de acciones, la evaluación; estupenda acción de reciclaje, valorada como de la mayor producción a nivel docente. Son cuarenta y una las previstas, y nuestro propósito, se instalen realmente como tales.

A título de información general, señalamos que la Escuela de tiempo completo tiene una carga horaria a nivel alumno de siete horas treinta lo que fortifica la relación institucional, no sólo en relación al abordaje de aspectos académicos; sino en los aspectos de socializa-

ción; en la relación de pares; contactos maestro-alumnos; el fortalecimiento de la autonomía, la posibilidad de realizar actividades sin apremios; el permitir los tiempos necesarios para cada aprendizaje; el respetar los ritmos individuales; la posibilidad de crear una verdadera comunidad educativa donde conjuguen con la mayor coherencia, el aspecto intelectual y la afectividad. Debemos tener claro que en una propuesta de Tiempo Completo, donde el niño pasa la mayor parte del día en la Institución escolar, deben manejarse como elementos transversales fundamentales, los aspectos de la afectividad, y el sentido de pertenencia.

Escuelas rurales consolidadas

La tercera línea directriz que se manejó desde el inicio en esta exposición, es el correspondiente a consolidación de escuelas rurales.

La realidad rural de hoy, nos dice que más de 120 escuelas tienen entre 0 y 5 niños y más de 300 escuelas tienen entre 6 y 10 niños.

Se desprende claramente, que la permanencia de estos niños que a veces provienen de una sola familia, en otros casos de dos, tienen como consecuencia el aislamiento, el carecer de toda posibilidad de socialización, el carecer de toda posibilidad del aprendizaje por la interacción de pares; la desmotivación profesional y pedagógica del docente. Sabemos sí, que durante años, fueron las escuelas los centros fundamentales de penetración cultural en cada zona, pero sabemos también que la realidad rural ha cambiado totalmente en estos últimos veinte años, la campaña se ha despoblado, y existen fundamentos muy fuertes del punto de vista pedagógico que fundamentan la propuesta de cambio. Niños que es de justicia agrupar para posibilitar su crecimiento, a través de la interacción y el aprendizaje; niños que es de justicia agrupar, para posibilitar una socialización imprescindible para el desarrollo en cualquier ámbito donde les toque actuar, a nivel laboral, o a nivel de otros estudios.

La instrumentación de las consolidaciones conlleva un trabajo profesional de docentes. Trabajo participativo con las comunidades rurales. Asumir realmente las diferentes situaciones y procesar los beneficios que determina la instalación de la estrategia.

Se iniciarán en los lugares donde las líneas de ómnibus faciliten los desplazamientos y logren la comunicación con las escuelas.

La consolidación implica, que escuelas con baja inscripción trabajen en un local cercano, donde la atención de los alumnos pueda hacerse por parte de un maestro por nivel y aún la posibilidad, donde se abarquen zonas más pobladas, de consolidar en una Escuela graduada, fundamentalmente en los grados inferiores, donde la acción personalizada con el alumno tiene que hacerse más sensible.

Existen antecedentes en el Uruguay, algunos no concretados sobre consolidación. Hacemos mención al pro-

yecto de la Maestra María Espínola en 1920; y proyecto posterior del Maestro Ferrari sobre Escuela Graduada en el medio rural, con una experiencia piloto.

Podría rescatarse en experiencias de este tipo, repercusiones mayores, con el trabajo de Maestros Directores con clase (con 40 horas asignadas), lo que permitiría el trabajo de parte del horario con jóvenes, que no tienen la posibilidad de los jóvenes del área urbana que continúan su educación básica en nueve años.

No significa esto, crear escuela de ciclo básico en el área rural, sino continuar la interacción académica, que tienda fundamentalmente a las áreas de las matemáticas y las ciencias integradas vinculadas al área del lenguaje.

Para esta propuesta, existe ya una convocatoria por parte del Consejo Directivo Central, de curso que se inicia el 7 de agosto y finaliza el 2 de diciembre, a desarrollarse en la ciudad de Maldonado, el que absorbe 50 Profesores de Educación Secundaria del área rural, 30 Profesores del Consejo de Educación Técnico Profesional, insertos también en el medio rural, y 20 maestros de escuelas rurales, posibles de ser consolidadas. Esto va a tener una repercusión mayor para la Educación Primaria, porque sabemos que muchos de los docentes que trabajan en los liceos rurales son maestros y con esta posibilidad, pueden hacer su reciclaje.

Otra posibilidad de consolidación, se instrumentaría con transportes contratados, que aseguren que los niños no tengan faltas en el año, porque las experiencias realizadas de consolidaciones con un vehículo de Primaria y un chofer no han sido totalmente de resultados positivos, por no existir vehículo, ni chofer de alternativa.

Cada experiencia respaldada por una propuesta pedagógica que trasciende lo meramente curricular, sustancialmente cimentada en un magisterio cogestor, involucrado, comprometido.

Mejoramiento de la gestión administrativa La normativa reglamentaria

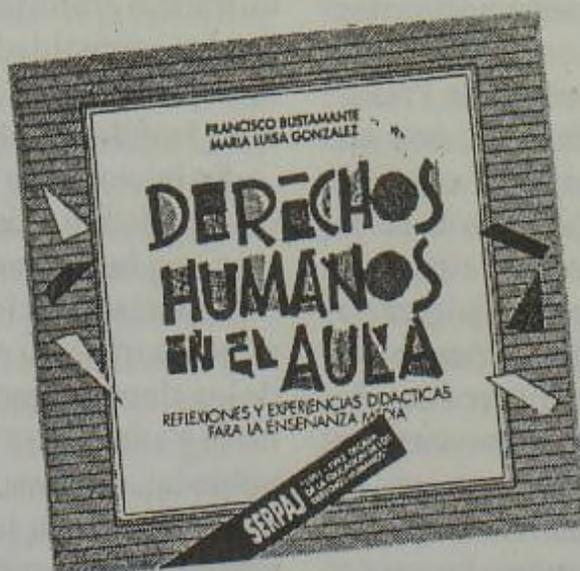
Otro gran canal, que interesa fundamentalmente a la administración del Subsistema Educación Primaria, es la búsqueda de una normativa de solidez. Existe normativa que regula toda la administración escolar. Cada acto administrativo encuentra su amparo reglamentario. Pero cada normativa, ha ido modificándose, bajo reformas que racionalmente se han ido instrumentando por necesidades requeridas en diferentes tiempos, resultando dificultoso en oportunidades, y en actos concretos determinados, el manejo de la misma.

Se han operado reformulaciones de reglamentaciones, que abarcan aspectos menores, lo que determina que para el manejo de un acto administrativo, deban conocerse y manejarse, por ejemplo: una reglamentación, y hasta más de cinco agregados o ampliatorias que aparecen en Circulares diferentes, que se ubican en diversas épocas.

Por tanto, es aspiración reunir un grupo de técnicos, que estudie la posibilidad de una única normativa para cada actuación administrativa, con la posterior ubicación en una base de datos a los que sería fácil acceder por la vía más económica, apuntando a otra aspiración del Consejo que es disminuir determinados gastos que es posible lograr, para ser utilizados esos recursos en otros aspectos que se consideran de mayor relevancia.

Hemos de esta manera, planteado algunos de los aspectos que hacen a la reforma que se esboza en estos momentos, convocando a colaborar en las acciones, en el entendido que lo que compete a la educación es tarea de todos los involucrados. La acción del Consejo sólo puede ser fecunda, con el apoyo y la colaboración de todos, que posibilite en el consenso o en el disenso actuar con posibilidades de crecer progresivamente en cada una de las actuaciones. ■

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA



EN VENTA EN LIBRERIAS Y EN LA SEDE DEL SERPAJ



Comentario de la prof. Marta Demarchi (*)

En relación a los planteos de la Insp. Susana Iglesias creo que centró significativamente la temática, estableciendo la valoración de los proyectos de autoregulación en los sistemas educativos, particularmente a nivel de enseñanza primaria, y descartó la idea de reforma. Afirmó que la educación no puede esperar de reformas ni de reformadores; por el contrario la educación debe estar en permanente cambio. Por consiguiente, una de las tesis fundamentales que sostiene es que no habría que hablar de reforma sino de autorregulación.

Quiero señalar en este sentido, que me parece de interés el planteo de la Insp. Iglesias, pero entre lo deseable y lo posible muchas veces hay un campo muy amplio.

La Insp. Susana Iglesias señaló también como significativa la segunda mitad del siglo. En ese momento se produce una especie de ruptura del pensamiento educativo, que la Insp. Iglesias marcó en el pensamiento de Piaget.

Luego de la Primera Guerra Mundial se implementaron reformas educativas en la mayoría de los países que participaron en la guerra. Curiosamente un país como Suiza, que estuvo al margen de la conmoción, que no participó en la guerra, las reformas educativas no aparecieron como tales. Sin embargo, surgieron reformas o se pueden detectar reformas en países, como Alemania, Italia, etc., que participaron tanto en la Primera como en la Segunda Guerra Mundial.

El tema de las reformas ha dado lugar a un campo teórico muy fuerte, que algunos autores, el caso por ejemplo de Popkewitz, analizan como sociología política de las reformas educativas. Es decir, que hay toda una línea de análisis de las reformas como campo teórico. En este sentido, lo que plantea Popkewitz (que menciono porque realmente coincido con él), es la diferencia entre «reforma» y «cambio». Entiende que la palabra «reforma» refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. Por consiguiente, su tesis nuclear, en ese análisis pormenorizado e histórico de las reformas educativas, es que hay que considerar las reformas como procesos de regulación social. Creo que esto es bastante importante, porque las reformas educativas o los movimientos educativos o las transformaciones educativas, a diferencia de las innovaciones, resultan del entretrejo

de las realidades políticas, sociales y económicas, a diferencia de las innovaciones, que son cambios que se generan dentro del proceso educativo mismo. Es decir que se refieren más a las transformaciones en los procesos de aprendizaje, en los contenidos, etc. Entonces, el tema de la reforma es un tema que está inserto en las políticas educativas, en tanto políticas sociales y políticas generales. Las reformas suponen, y creo que es lo que hay que analizar, procesos de regulación que están muy mezclados con el tema del poder. Por lo antedicho, y como las reformas movilizan también la opinión pública, parece imprescindible plantearnos algunos interrogantes:

- 1) ¿Por qué se generan los cambios? Cuáles son las razones políticas, sociales, epistemológicas.
- 2) Hacia dónde se dirige el cambio, cuál es la validez ética del mismo.
- 3) ¿Desde dónde cambia? ¿Quiénes son los actores?.
- 4) ¿Cuál es la magnitud del cambio?
- 5) ¿Qué cambia?

Pienso también que los sistemas educativos deben buscar formas o procesos de autoregulación, que desde luego no son exclusivos, ni siempre permitidos.

Me surgen dudas. ¿Un sistema educativo puede autoregularse? ¿Puede manejar todos los mecanismos políticos, económicos y sociales como para generar procesos de autorregulación en su totalidad? ¿Qué sucede en aquellos aspectos que se refieren, por ejemplo, a la segmentación, a la reproducción del sistema educativo?

Otro aporte que la Insp. Susana Iglesias señala es el planteamiento de Reina Reyes referido a la inercia que se genera en las instituciones sociales, que es real, sin lugar a dudas. Este aspecto fue, en la década del setenta muy estudiado, tanto por la sociología como por la sociología de la educación (Bourdieu-Passeron, Bowles-Gintis, etc.), así como también por la psicología institucional. Una institución es siempre un sector en la vida social, que tiene como propósito el mantenimiento de determinados significados, valores, que en parte están instituidos. Toda institución posee un determinado conjunto de elementos que son fijos. Pero también en toda institución existe confrontación, hay elementos que no son instituidos, sino que son instituyentes. Es decir, que hay confrontación, conflicto, lo que Bourdieu llama, cuando estudia los distintos campos, la confrontación entre la ortodoxia y la subversión. Es decir, que la inercia, que es

(*) Martha Demarchi es profesora e investigadora en la Licenciatura de Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Este artículo es la desgrabación corregida por la autora.

lo que lleva a los sectores que detentan el poder a mantener ciertas cosas, se tiene que enfrentar permanentemente a nuevas propuestas, confrontaciones, conflictos que van apareciendo en la misma institución. Una institución tiende al mantenimiento, pero también, para sobrevivir, genera formas de confrontación, de subversión.

Otra instancia marcada por la Insp. S. Iglesias, refiere al enfoque de Muñoz Izquierdo (1990), planteando los desafíos que deberá enfrentar la educación.

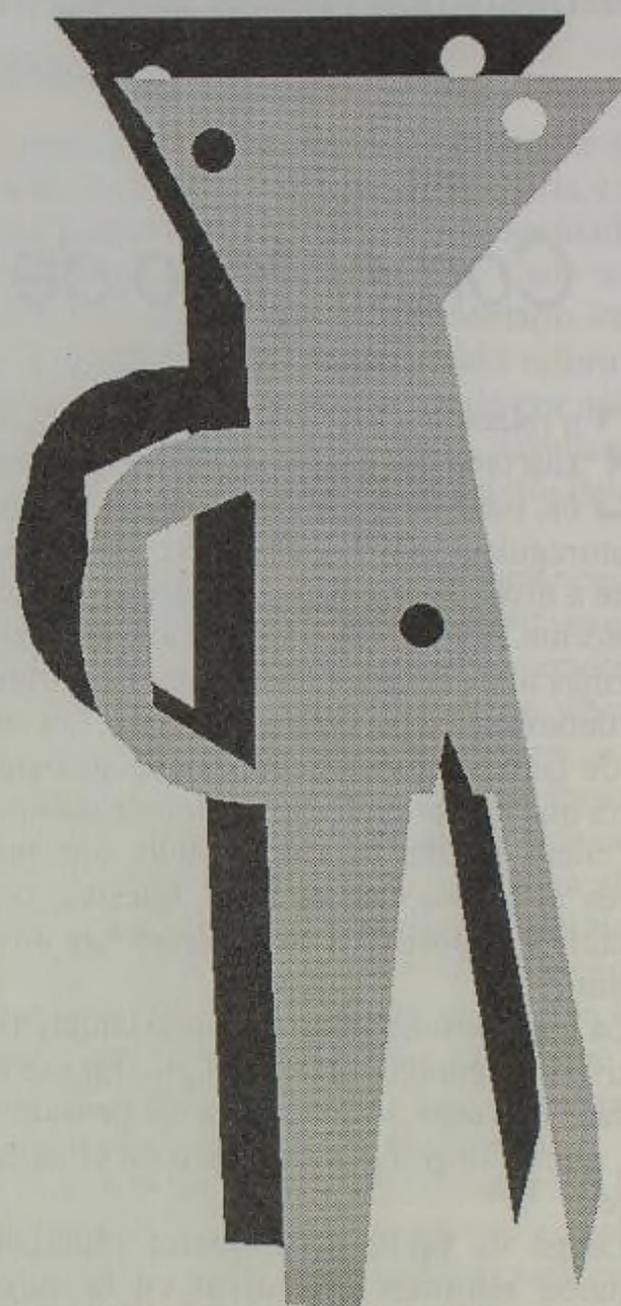
En su ponencia S. Iglesias menciona el tema: calidad y evaluación. En los momentos de crisis, y nadie puede discutir las crisis y el deterioro de los sistemas educativos y por ende, del sistema educativo nacional (por causas que no voy a analizar en este momento, pero que desde ya señalo que no tienen que ver exclusivamente con el sistema educativo), aparece reiterado el tema. Respecto a esto quiero plantear que la escuela puede, pero la escuela no puede todo. La escuela es una de las instituciones sociales y, desde luego, el tema no pasa sólo por la transformación de la escuela. Cuando hay crisis se empieza a reiterar el tema de la calidad y la evaluación y a vincular ambas. Esto va unido a lo que señala Muñoz Izquierdo. Los mexicanos de esto saben mucho, porque el sistema educativo en México ha estado sometido a una evaluación permanente y constante. Creo que las evaluaciones son necesarias, pero no son las que aseguran la calidad. Quizás haya que vincular calidad y evaluación, pero la calidad no mejora con la evaluación.

La evaluación es un tema muy complejo. Y la evaluación institucional es más compleja aún. Aparecen en ella todos los aspectos que hemos estado señalando. Es decir, aquellos que ubican claramente a la institución educativa subsumida en el contexto político, social y económico.

El otro aspecto que quería resaltar es el que tiene que ver con el maestro o con el docente en general. Estoy totalmente convencida (coincido con la Insp. Iglesias), que el eje estructurante del sistema educativo es la formación docente. La formación docente no está separada del tema de la remuneración. No podemos pensar de ninguna manera en separar esos aspectos. Una profesión tiene validez social y se consolida de acuerdo también al status que ocupa. En esta dirección muchos autores sostienen que no podemos hablar de profesión docente, sino de semiprofesión. La consolidación del prestigio, la consideración social tienen que ver, indiscutiblemente, con el salario.

Otro tema que surgió fue el de la gestión. Sin lugar a dudas la gestión, a nivel de todo el sistema educativo, es mala. La Universidad está abocada a un proyecto de mejora de la gestión en el que trabajan distintos actores. Es un tema que no sólo refiere al diagnóstico. No sólo se trata de decir que la gestión es mala, hay que determinar por qué es mala y buscar las estrategias para mejorarla.

En relación a lo que planteaba la Insp. Iglesias casi al final de su ponencia sobre la relación docente-alumnos en la Facultad de Ciencias, quiero aclarar que de acuerdo con la Ley Orgánica vigente, la docencia en la Universi-



dad supone tres funciones, incluye no sólo enseñanza, sino también investigación y extensión. Es decir, que cuando el docente tiene 28 horas no son sólo de docencia. Por otra parte de acuerdo al estatuto docente, encargados de curso, pueden ser los profesores adjuntos, los profesores agregados y los profesores se excluyen grados 1 y 2.

En relación a la ponencia del Mtro. Héctor Florit me pareció interesante el análisis que hizo de los datos estadísticos, así como la visualización de las políticas educativas como políticas sociales de estado.

Coincido totalmente con lo planteado en relación con la mejora de la educación y de la Escuela, lo que supondría una «Escuela democrática, una respuesta ante la ofensiva neoliberal».

Algo que nos tiene que preocupar mucho cuando analizamos el tema de las reformas es la reducción del gasto público y la crítica al Estado benefactor. Creo que ése, es un tema fundamental. Por un lado se plantean reformas y por otro no se sabe con qué recursos se cuenta para viabilizarlas. Creo que hay que pensarlo, porque el endeudamiento está pesando muy fuertemente sobre todos nosotros.

El Mtro. H. Florit refirió la tendencia a que se refuerce la educación y la oferta educativa para los sectores carenciados. Creo que es importante, pero no lo único. En un recorte del gasto público destinado a edu-

cación hay que tener claro que estrategias pueden no llevarnos a plantear una escuela pobre para los pobres. Rescato como muy significativa la idea de Héctor Florit, en relación con la restitución de la educación pública a su papel protagónico: «restituir la centralidad de la educación» mejorando el aprendizaje real.

La participación de la sociedad civil, señalada por el Mtro. Florit, creemos que por la idiosincrasia de los uruguayos acostumbrados a un estado benefactor, hay que trabajarla fuertemente, analizar y ver estrategias. Porque no se puede pasar fácilmente de una mentalidad a otra. Eso supone riesgos. Puede ser que nos vayamos de un extremo a otro. Creo que la sociedad civil tiene que participar, pero la vinculación Estado-sociedad civil tiene que ser analizada y discutida, sin que el Estado eluda sus deberes.

En cuanto al planteo del Inspector Sirio Nadruz, hay algunas propuestas que me gustaría aclarar.

Con la universalización de la cobertura en cinco años y con la penetración hasta un 60% en cuatro años estoy de acuerdo. Pero no tengo claro cómo se va a lograr: ¿con qué formación docente? ¿con qué recursos?. Porque debemos tener claro que del mismo modo que se ha deteriorado el sistema, se ha deteriorado la formación docente.

En relación con las escuelas de tiempo completo, estoy de acuerdo en que la realidad social y económica del país las exige. Su puesta en marcha implica una serie de estrategias que, confieso mi ignorancia, no conozco y quisiera poseer mayor información.

Otra medida planteada por el Insp. Nadruz es la consolidación de las escuelas rurales. Ya los Congresos de Maestros del 33 y del 38 mostraban lo que llamaban el despoblamiento de la campaña y el macrocefalismo de Montevideo. Los avances de la escuela rural desde el 40 al 60 se dieron por un conjunto de políticas tendientes a plantear el problema del medio rural y, por consiguiente de la educación rural. Creo que se está ofreciendo una estrategia de mejorar la gestión pedagógica en el área rural (que puede ser importante) pero la veo descontextualizada ya que asistimos a un despoblamiento de la misma.

En relación con «la búsqueda de una normativa... » pensamos que desde luego, la mejora de la gestión tiene que ver con la normativa, pero no exclusivamente. Tiene también que ver con una formación de los funcionarios no docentes, de aquellos que están en el nivel administrativo, tendiente a una buena comunicación. Tiene que ver con el conocimiento y ordenamiento de la norma, pero también con estrategias comunicacionales. ■

¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?



EN VENTA EN SERPAJ



Comentario del mtro. Juan P. Beltran (*)

De ninguna manera vamos a hacer un análisis de las ponencias expuestas, ya que no nos sentimos capaces de juzgarlas y porque además las discrepancias o la diversidad de puntos de vista de quienes han disertado, no hace otra cosa que probar la riqueza evidente de esas ponencias, ya que la calidad de una pieza, un texto, puede juzgarse también por la calidad y el número de respuestas que ellas despiertan. En ese sentido digo que no hay o no podría haber dos opiniones con distintos enfoques, con distintos puntos de vista, teniendo en cuenta distintas realidades y experiencias de los ponentes, cosa que evidentemente se nota. De todo ello ha resultado, y me estoy adelantado al trabajo de quien ha de resumir todo esto, en un fecundo cúmulo de ideas, y cuando se habla de ideas se habla de algo muy valioso, porque no es fácil tener ideas originales acerca de la temática que nos reúne y menos fácil es aún exponerlas, lo que habrá que tenerse en cuenta. Ahora vamos a entrar en un asunto polémico: el cambio o reforma de nuestra educación.

Creo que aquí y ahora, en nuestro país y con nuestra realidad normativa, con nuestra Ley de Educación, no podrá hablarse de cambio si no se habla de reforma. Y reforma referida particularmente a una nueva y distinta ley de educación que tenga presente no solamente los aportes de la pedagogía universal, sino también nuestras tradiciones en el campo de la educación, que son valiosísimas, y también nuestras realidades.

Cómo podría hablarse, como se ha oído, de autoregulación para proseguir en un proceso de cambio en nuestra realidad educativa, cuando esta ley que padecemos no lo permite ni lo tolera. Si acaso tendríamos muchos ejemplos para plantear o poner de manifiesto a los efectos de avalar esto que acabamos de decir. Pero, por ejemplo, cuando luego de muchos años en que educadores prestigiosos como el Arquitecto Lussich, como el Maestro Julio Castro, como el Maestro y político Bautista López Toledo y el Dr. Amílcar Vasconcellos, cada uno desde su punto de vista, cada uno en su momento, formularon proyectos de lo que entonces se llamaba «articulación o coordinación» de los distintos subsistemas, como se dice ahora, vemos nuestra realidad actual en la que hay un organismo que abarca en sí todos

los niveles educativos excepto el universitario, que no ha logrado ofrecer un transcurrir sin sobresaltos desde la educación preescolar a la preuniversitaria, como un todo orgánico. Realmente allí hay un déficit enorme que, en mi concepto, con la experiencia de quien lo ha sufrido, no tiene más que una razón que se encuentra en las carencias de la propia Ley. Una ley que debe sufrir cambios radicales con los arbitrios que la enorme trascendencia del tema merece, y no como temo, que estemos enfrentándonos a un propósito de reforma de gabinete o dirigida desde un despacho, cuando estamos necesitando atender un clamor público, que todos y cada uno de los integrantes de nuestra sociedad, incluidos los máximos líderes partidarios y a sus colectivos significativos, pueda dar su opinión al respecto. Ya algo se ha dicho acá respecto a la necesidad de que compartan el gobierno de la educación, por ejemplo, comisiones de padres, etc. Pero la cosa no puede quedar sólo en eso. Quienes son los receptores del producto de nuestras instituciones educativas, la industria, el comercio, las entidades que expenden servicios, sindicatos, organizaciones de bien público, etc. deben tener la oportunidad de hacer oír su palabra en este asunto. Siempre traigo a colación al respecto, lo que en parte vi, en parte leí y en parte oí, sobre el efecto que produjo en la sociedad estadounidense el lanzamiento del primer sputnik ruso. Y aquí no hay ninguna referencia de carácter político, sino que estamos hablando de educación pura y simplemente. Fui testigo del verdadero golpe traumático que aquel avance científico de un país ajeno y rival había planteado frente a las carencias que en ese mismo tema se planteaba en el proyecto educativo del país. Cómo fue la reacción, la reacción visible, que se manifestó: fue la de aplicarse a un cambio en la propuesta de la oferta educativa. Se enfatizaron entonces las llamadas ciencias puras, lo que parece haber dado a esa sociedad el resultado apetecido. No podemos aspirar a un cambio, reitero, en esta realidad nuestra donde están perfectamente estructurados los distintos sectores sin hábitos de mutua comunicación, sin que se promueva, como una decisión política, una verdadera y completa consulta a todos los sectores que conforman nuestra sociedad. Si dirigimos nuestra atención a unos meses atrás constataríamos que desde todas las tiendas se

(*) Juan Pedro Bertrán fue consejero del Consejo de Educación Primaria.
Este artículo es la desgrabación corregida por el autor.

priorizó, para el mejor porvenir del país, el tema educativo. Aún hoy se sigue hablando de esto. Algún candidato a cargos electivos afirmó, no sin razón, que no sabemos para qué educamos. Habría que agregar que no sabemos qué contenidos deberían integrar los diferentes programas educativos para responder con eficiencia al desafío actual. Y también el cómo educar. Reitero que es necesaria una decisión política al más alto nivel, pero no emergente de opiniones individuales, por calificadas que sean, sino fruto de una madura reflexión colectiva.

Antecedentes tiene el país. Debemos recordar el trabajo de aquella recordada CIDE que, en los albores de los sesenta, produjo un informe en dos gruesos tomos, cuyas conclusiones quizás hoy no fueran enteramente aplicables a la letra, pero sí lo serían las metodologías empleadas en la investigación de cuáles son en verdad nuestras potencialidades como país, qué tenemos realmente y a qué aspiramos, como para que a partir de ambas cosas poder producir un sistema educativo que consiga dar cumplida respuesta a los interrogantes que nos planteamos. Un gobernante del período anterior, y no fue original, algo esbozó públicamente cuando propuso lo que llamó una asamblea general educativa a la que tuvieran acceso todos los elementos sociales, políticos y educativos por supuesto, que tuvieran que ver con el destino del país. Porque del destino del país, y no de otra cosa estamos hablando cuando hablamos de educación. Esa es la historia. Se ha dicho, y se ha dicho bien, que este país sin riquezas naturales significativas debe «jugarse», y estoy empleando la palabra usada, a la educación, porque nuestro mayor capital es la capacidad de los uruguayos. Y eso se logra con una poderosa inversión en la que estén en juego todos los recursos materiales de que pueda disponerse, los emergentes de la sabiduría, imaginación, laboriosidad y creatividad de los responsables.

Yo estimo que cuando se retacean esos recursos o cuando se busca un pretendido equilibrio en el presupuesto debe temerse sea menoscabado el aporte imprescindible a la educación es la que mayor rédito brinda. Claro que esa inversión no es a corto plazo, quizás ni siquiera a mediano plazo, aunque tendríamos ejemplos en nuestro propio quehacer o del que hemos sido testigos por lo menos, que a mediano plazo pueden constatarse ya evidentes muestras de cambio cuando se ha invertido con acierto en el sentido correcto.

Estoy olvidando que lo que escuchamos tanto de parte de los distinguidos panelistas, como de la Prof. Martha Demarchi tiene un altísimo valor, porque son todas propuestas dirigidas en la buena dirección. Y perdóneseme la inmodestia de dar una opinión tan concreta o tan segura. Lo que hemos oído está en el buen camino, hacia adonde deberíamos ir. Pero serían propuestas inconexas, por aquella imposibilidad legal a la que aludimos al principio, que no permite más que pequeños arreglos, reformas, en distintos aspectos como en la educación preescolar o en la formación de los docentes, en fin todo ese abanico de propuestas tan útiles y beneficiosas que hemos oído. Pero todo ello debe ser

perfectamente regulado global y orgánicamente. Y no es posible que organismos, como los distintos consejos desconcentrados, vean limitadas sus posibilidades, tanto del punto de vista material, porque la propia Ley de Educación así lo regula, como la concreción de sus iniciativas, cuya cristalización no está demasiado a menudo en sus posibilidades.

Quiero formular, finalmente, con toda la fuerza de mi voz, un tremendo alerta. Nuestro sistema educativo, y cuando hablo de nuestro sistema educativo me estoy refiriendo no sólo a la educación pública, sino también a la privada, a esa desigual oferta educativa dirigida hacia la sociedad uruguaya, está formando dos tipos de ciudadanos. Uno, es el que concurre a las pauperizadas escuelas y liceos públicos, en cuyas deterioradas aulas esforzados docentes, en número y formación que ya van siendo insuficientes, luchan por dar a bastante más del 80% de nuestros descendientes, los elementos que en un mañana cercano pudierna permitirles lograr el anhelado bienestar a que tienen derecho. Y todo ello en medio de tremendas pobreza de adecuados planes, de tiempos mínimos necesarios, de materiales... Otro, es el minoritario, que está egresando de establecimientos educativos con todas las posibilidades, de confort, de más amplios y completos planes, de mejores tecnologías. Un pasado gobernante, y no es una crítica para él, en un acto de graduación, que los que miran informativos de televisión lo pudieron ver y oír, señaló a un grupo de jóvenes que se graduaba en un prestigioso liceo privado, que estaba frente a los futuros dirigentes de nuestro país. Y no lo sanciono por haber dicho eso. No lo critico. Dijo la verdad. La brecha que se va abriendo entre ambos día a día, más ancha y más profunda, tiene una sola y única razón de existencia y es que no estamos haciendo una oferta educativa igual para todos en relación con los requerimientos actuales en materia de contenidos, de conocimientos; estamos claramente atentando contra el principio de igualdad. No puede hablarse de equidad, cuando le estamos dando a los menos de nuestra sociedad, un futuro gran abanico de posibilidades y a los otros los lanzamos a la lucha por la vida, en tanto sus padres no puedan comprar esa oferta educativa, con una inicial y decisiva inferioridad que comporta una peligrosa discriminación, impropia en una democracia. Y no estoy haciendo un planteo político. Digo dos tipos de ciudadanos y no dos clases de ciudadanos por razones obvias. Quienes en el futuro se enfrenten a esta falta de oportunidades sentirán generar en sus espíritus, forzosa e inequívocamente una rebeldía, un resentimiento hacia la sociedad que promovió y que permitió tales cosas; si no hay un pronto, profundo y decisivo cambio en materia educativa, luego habrá que quejarse de estallidos sociales que tendrán su origen precisamente, en la falta de esa inversión a largo plazo a la que nos referíamos al principio.■

JORNADA SOBRE EDUCACION MEDIA



Ponencia de la Prof. Carmen Tornaría ()*

El liceo: un espacio cultural fracturado

Elegí hablar de un tema que es «el liceo» y, que tiene que ver con la enseñanza media. Así me lo sugirieron.

Confieso que tengo 46 años y desde hace 36 me he movido en ese ámbito. Primero como estudiante y desde hace 27 años como profesional, cumpliendo distintos roles en varios liceos de enseñanza secundaria, como adscripta, como practicante del Instituto de Profesores Artigas, como ayudante de dirección o jefa de turno, como profesora de historia y en mi última etapa, hasta hace dos meses, en el liceo N° 12 de Montevideo, como profesora orientadora pedagógica. Entonces voy a hablar desde ese rol y desde mi conocimiento práctico a lo largo de una extensa etapa de la historia del país, desde mi conocimiento personal y profesional.

Cualquier liceo constituye un espacio cultural donde se constata una fractura en la cultura institucional y esto tiene algunas explicaciones. Por un lado, tiene que ver con la confusión de roles de quienes convivimos dentro de esa unidad educativa. Por otro lado, el marco que existe en la mayoría de los liceos de Montevideo y en el interior del país es autoritario, inhóspito y es un marco de ritmo vertiginoso. Otro de los elementos que contribuyen a este quiebre cultural es el enorme desequilibrio que se ha ido produciendo a lo largo del tiempo entre el crecimiento de la demanda, desde ese espacio, y la oferta de profesionales hacia ese espacio.

Sin embargo, existe un elemento que explica que a pesar de ser un espacio cultural fracturado, funciona y es lo que denomino el «milagro» de su existencia, de su permanencia.

El primer problema es la confusión de roles, que abarca a los protagonistas directos de un centro educativo de enseñanza media, a los estudiantes, profesores, funcionarios, y a los padres, protagonistas indirectos que están vinculados o deberían estarlo.

La confusión de roles tuvo que ver con la ruptura institucional en este país y con un sacudimiento de los roles tradicionales que estos protagonistas desarrollábamos dentro de una unidad educativa. Allí hubo un quiebre fundamental, y para decirlo quizás muy mal pero muy crudamente, los estudiantes no saben muy bien a qué van al liceo; los profesores tampoco sabemos muy bien a qué vamos al liceo; los funcionarios también tienen dudas acerca de qué están haciendo allí. Y los padres son alcanzados por esta confusión cultural y ambiente y muchas veces no van porque tampoco saben o no tienen consciencia de la importancia de ese protagonismo indirecto que deberían cumplir. Otras veces, cuando van, uno percibe esa confusión de rol, en lo que es el encuentro del padre o de la madre con el docente, con el funcionario y, a veces incluso con sus propios hijos dentro del ámbito liceal.

Un estudiante debería concurrir a un liceo consciente de que asiste a un lugar, a un espacio, que debería sentir como propio pero en donde, fundamentalmente, su rol es aprender con toda la multidireccionalidad que tiene el acto mismo de aprendizaje. Un docente debería tener también consciencia de ese fenómeno complejo que es la enseñanza-aprendizaje, que es nuestro rol en una unidad educativa: enseñar. Un funcionario, una funcionaria dentro de una unidad educativa tiene múltiples posibilidades de acción. Estamos pensando en la administración, estamos pensando en el personal de servicio, estamos pensando en otras funciones, como las bibliotecas y también esos roles deberían estar claros a los efectos de quienes lo van a desempeñar.

Por múltiples razones, quienes vivimos en ese espacio no notamos que hay una enorme fractura en la confusión, en el desempeño de los roles y en el reconocimiento de los mismos. Entonces muchas veces descubrimos desconcierto en los muchachos. También percibimos, a veces, usufructo de roles ajenos en el mundo adulto por el no desempeño por parte de otros actores.

(*) Carmen Tornaría es Consejera del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Este artículo es la desgrabación sin correcciones de la autora.

Notamos como docentes que, en lugar de concentrarnos fundamentalmente a la tarea de enseñar historia, matemática o literatura o idioma español, estamos cumpliendo otras tareas dentro del liceo que coliden fuertemente con el desarrollo de un acto enseñanza-aprendizaje eficiente, afectivo y armónico.

Sucede, a veces, que un limpiador, un administrativo, un adscripto están cumpliendo o quieren cumplir otros roles de aquellos para los cuales fueron designados, o concursaron, o fueron nombrados directamente, o hicieron carrera dentro de la administración.

Es muy difícil generar cultura institucional, a mi criterio, cuando no están claros los roles para el propio sistema en muchas oportunidades. Es muy difícil crear cultura institucional cuando nosotros mismos, que estamos desempeñando roles dentro de una unidad educativa, estamos confundidos o la situación hace que esos roles se confundan.

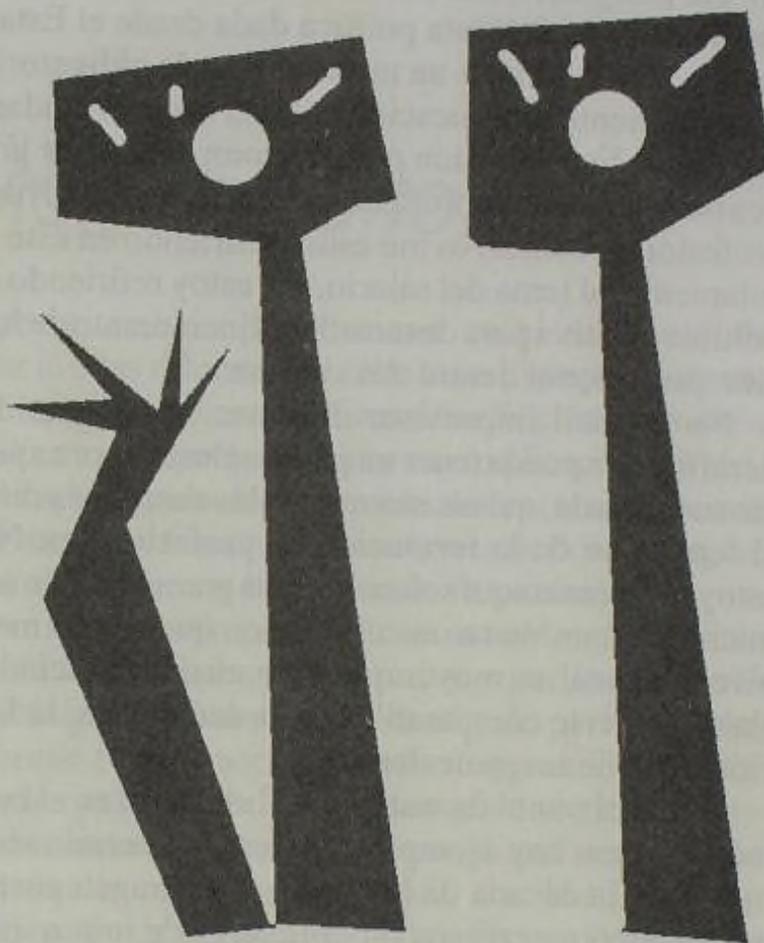
Esto genera entre otras cosas el segundo titular que yo manejaba y es la existencia, en general, de un marco autoritario, inhóspito y de ritmo vertiginoso. Aquí también hay otros componentes. Aquí hay una cuestión esencial y es de tiempos, de tiempos medibles y, de tiempos reloj que es lo que hace de alguna manera la primera base de este segundo problema. Casi no hay tiempo para nada en el liceo.

Debido a la estructuración del Ciclo Básico de Secundaria, en este momento el turno dura alrededor de 3 hs. 20. Esto como tiempo es absolutamente escaso a nivel comparativo internacionalmente y a nivel incluso con el pasado de la Educación Uruguaya.

A su vez, intentemos mirar cómo se vive ese tiempo, cómo se viven esas 3 hs. 20 para un docente, para un funcionario, para un director, para un estudiante. Se vive en una forma tremendamente precipitada. Las unidades de enseñanza-aprendizaje están divididas en módulos de 70 minutos o en clases de 35 minutos y el recreo más largo, en el mejor de los casos, dura 10 minutos. Los demás recreos, cuando existen, son de 5 minutos y a veces no existen debido a la dinámica del ordenamiento interno de la jornada. No hay recreo y lo que se produce simplemente es un cambio de docentes, sin que ni siquiera haya alguna oportunidad de salida y regreso al salón.

Esto altera absolutamente, a mi criterio, no sólo las condiciones de aprendizaje, sino que altera otras de las dimensiones que deberían desarrollarse en un centro educativo y son las condiciones afectivas y de socialización de estudiante con estudiante, estudiante con profesor, profesor con funcionario y, todas esas múltiples relaciones que, cuando hay una cultura institucional se van desarrollando de muy distinta manera. En general armónicamente, cuando existe un marco de tiempo necesario para poder desarrollarlas.

En una oportunidad, discutía y me reía porque hay un indicador manejado en un informe sobre diagnóstico del sistema educativo uruguayo que señalaba una relación baño-estudiantes. El indicador mostraba una relación absolutamente deficitaria y decía, tomándolo con cierto



humor, bueno, no es tan importante porque realmente aún cuando hubiera más baños, no hay tiempo para su utilización porque casi constituye una hazaña en un liceo ir al baño. Para un docente, para un estudiante, para un funcionario, casi constituye una hazaña hoy ir a la cantina liceal.

Hay ciertos elementos, desde la racionalidad de un informe diagnóstico, que se presentan como indicadores muy significativos. Y muchas veces, atrás de esos indicadores, lo que se esconde es una realidad más dura, es la relación real que puede existir entre un objeto de uso cotidiano y la posibilidad real de utilizarlo.

El tercer elemento que quería manejar, que quizás sea el más estudiado, es un gran incremento en el número de estudiantes que accede, actualmente, a la enseñanza media en la modalidad secundaria, en todo el país y, paralelamente, un estancamiento en algunas áreas de asignaturas, un decrecimiento de los profesionales a cargo de la acción de enseñanza-aprendizaje.

Esto tiene muchísimas explicaciones, algunas desde el sistema, otras no necesariamente desde él. En este caso, también la dictadura uruguaya hizo lo suyo sacando del sistema profesionales que por distintos motivos no se recuperaron. Eso fue un motivo fuerte de desprofesionalización en la enseñanza media. Otro motivo importante, muy trabajado también, es el del tema del decrecimiento salarial de los profesionales docentes. Una tercera razón es el desencanto, que muchas veces gana a los profesionales vinculados a un ambiente donde resulta difícil crear cultura institucional, desarrollarse profesionalmente. A mi criterio, otra causa, es una ausencia de políticas de profesionalización docente. En los últimos 20 años, no hubo políticas claras hacia el creci-

miento de los profesionales dentro del sistema educativo. La obligatoriedad del ciclo básico de la enseñanza media es una respuesta política dada desde el Estado, a los efectos de señalar un nuevo tramo de obligatoriedad y ofrecimiento de educación pública hacia la ciudadanía uruguaya. Esta decisión no fue acompañada por la política de desarrollo de profesionales o de incentivo hacia la profesión docente. No me estoy refiriendo en este caso, solamente, al tema del salario, me estoy refiriendo a una política positiva para desarrollar el incremento de formación profesional dentro del sistema.

No es fácil improvisar docentes. Creo que, de los desafíos que pueda tener un país, inclusive por experiencia comparada, quizás sea una de las cosas más difíciles el fenómeno de la formación de profesionales. No me estoy refiriendo aquí solamente a la preocupación académica, sino también a una dimensión que, por lo menos a nivel personal, es muy importante, casi imprescindible y absolutamente comparable con la académica: la formación ética de un profesional.

Desde el punto de vista de la formación en el conocimiento, creo hay ejemplos: Cuba en determinado momento en la década de los '60, en Nicaragua posteriormente hubo un esfuerzo significativo de improvisación de docentes, exitoso desde el punto de vista de acompañar la demanda con oferta de docentes. Aunque, también estos esfuerzos tienen enormes debilidades, porque son procesos muy complejos los de formación de un docente, inclusive más complejos en el tiempo.

Para terminar voy a referirme al «milagro» y es el milagro de que todas esas unidades educativas existen. Algunas funcionan relativamente bien y algunas muestran, a pesar de los obstáculos, empujes a la creación de cultura institucional. En algunos casos incluso, existen muestras de que esa cultura institucional se está desarrollando pese a las dificultades.

Este milagro para mi gusto tiene dos explicaciones, a las cuales sumo en este momento, una tercera que mencionó el moderador. Una explicación de este milagro es la existencia de un profesorado que cree en la educación pública pese a todo: pese al desencanto, pese a los salarios deprimidos, pese a las dificultades para poder desarrollar su trabajo. Hay una porción del profesorado nacional vinculado a la enseñanza media que cree profundamente en la necesidad y la posibilidad de existencia de una enseñanza pública de calidad. También forma parte del milagro la existencia de esta misma fe, aunque desde otra perspectiva, de una ciudadanía que sigue creyendo en la enseñanza pública como instrumento de desarrollo del país, de desarrollo del ciudadano y del aprendizaje.

Se suma -y por eso soy optimista- en el último año, que coincide con la campaña electoral, una voluntad expresa del sistema político uruguayo para privilegiar la educación pública, como una de sus preocupaciones en cuanto a apostar recursos, apostar no solamente recursos materiales, sino también recursos humanos. Fundamentalmente, por primera vez en mucho tiempo, se vuelve a tomar a la educación como una cuestión de Estado, como una cuestión nacional y, por lo tanto como una cuestión de todos.

Paralelamente a ese señalamiento de algunas dificultades que hacen del liceo o la enseñanza media un espacio cultural fracturado, creo que existen hoy fuertes condiciones desde la ciudadanía, desde el sistema político y, desde el sistema mismo para cambiarlo.

Agregaría acá que también el componente del milagro lo constituye la juventud que asiste a los centros educativos, y a la manera de ellos reconocen la inhospitalidad del lugar, pero asimismo es un espacio que quieren defender como espacio propio. ■



PARTICIPACION DEMOCRATICA Y DERECHOS HUMANOS

EN VENTA EN SERPAJ



Ponencia de la Prof. Mónica Ratto (*)

Toda discusión en torno a la Reforma Educativa debe ser centrada en el momento histórico en el que ella surge y al modelo y los valores del momento a los que ella responde.

“La escuela, como institución social, ha ido evolucionando de acuerdo a las estructuras sociales existentes, de tal manera que la institución educativa actual no es sólo la expresión de la evolución interna de un sistema educativo que tiende a ser más desarrollado; también es, a su vez, consecuencia de la necesidad de adecuar la misma escuela a las nuevas situaciones sociales específicas.

Hemos expresado en diversos trabajos la tesis de que para entender la generación de una propuesta pedagógica y/o didáctica es necesario atender al proceso histórico social en donde tal propuesta emerge”, (Angel Díaz Braga, **El currículo escolar**).

“Para comprender las reformas e innovaciones educativas es necesario desvelar las razones y discursos en que se apoyan. Tanto las políticas de reforma educativa desde la Administración como las modas pedagógicas están atravesadas por discursos, ideales e intereses generados y compartidos por otras esferas de la vida económica y social.

Si la crisis en los modelos de producción y distribución de corte capitalista por ahora se van resolviendo, poco a poco, en un primer momento mediante la aplicación de principios de corte taylorista y fordista, posteriormente con nuevas adaptaciones, e incluso, en la actualidad con la gestación de nuevas fórmulas como el toyotismo, es previsible pensar que algo semejante puede estar también ocurriendo en los sistemas escolares. Cada modelo de producción y distribución requiere personas con unas determinadas capacidades, conocimientos, habilidades y valores; algo en lo que los sistemas educativos tienen mucho que decir.”(Jurjo Torres, **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Pág. 25).

El debate debería comprender por lo tanto a toda la sociedad, pues él define lineamientos en torno al mundo en el que cada uno de nosotros quiere vivir. La discusión está atravesada por los supuestos teóricos de las distintas ideologías que conviven y se enfrentan en una sociedad. No es este debate entonces meramente técnico o de especialistas.

Importa también destacar que en el momento de analizar la o las reformas se debe tener siempre presente qué es lo que se somete a discusión. Si como venimos diciendo, en cada propuesta hay una explicación histórica y un supuesto ideológico que la sustenta, no se puede debatir medios y formas si no se devela de dónde surgen, por qué se plantean y hacia dónde se encaminan.

Esto es así no sólo porque no se estaría sometiendo a discusión lo que realmente importa, y por lo tanto más que participación habría una ilusión de participación, sino porque el “reconocimiento de viejas reivindicaciones que las políticas de la administración vienen haciendo, al menos en bastantes de sus discursos teóricos (descentralización, autonomía de los centros, flexibilización de programas, mayor formación y actualización del profesor, etc.) puede abrir posibilidades reales de intervenir en un espacio que puede ser aprovechado por el profesor y los sectores sociales comprometidos con la educación y la sociedad para mejorar la calidad del sistema educativo...”¹ o este nuevo lenguaje no es más que “un simple conjunto de eslóganes vacíos de contenido”² que no es producto ni de una visión más progresista, ni de una verdadera defensa y confianza en una participación más democrática, sino de la necesidad precisamente de enmascarar ideologías y desviar el centro del debate.

Cuando se plantea entonces el tema del fracaso del sistema en forma aislada y se buscan los medios y las formas para solucionarlos únicamente dentro del sistema el enfoque no es correcto.

Primero porque siguiendo esta línea de análisis los factores externos al sistema y que influyen en él también deben ser analizados.

Por ejemplo que el 42% de nuestra niñez se ubica por debajo de la línea de pobreza. El quintil superior de la población percibe casi la mitad de los ingresos, mientras que al quintil inferior sólo le corresponde una veintava parte.

Los hogares con necesidades básicas insatisfechas constituyen, según el Anuario Estadístico de 1994 un 29,2% de los del interior y un 14,3% de los de Montevideo, un 22,3% para todo el país. En el medio rural se estima alrededor de 200.000 personas que equivalen al 42% de los hogares. La malnutrición materna se expresa en el peso de los recién nacidos, y la cuarta parte de estos tiene peso bajo o insuficiente. Casi la cuarta parte de los

(*) Mónica Ratto es integrante de la Comisión Directiva de AFUTU
Este artículo fue escrito por la autora.

niños uruguayos (el 23%) vive hacinada... (Fuente: Informe 1994 - Derechos Humanos en Uruguay. SERPAJ).

Si pensamos que esta realidad que describimos para el Uruguay y que se da en el modelo en el cual vivimos, trasladada a una situación más global es igual de aterradora, aparece con más claridad "que el planeta no parece estar tan saludable como quieren hacernos creer el neoliberalismo y la modernidad". (Mario Burket, **Economía, trabajo y educación en América Latina**).

Algunos datos: según la cumbre organizada por la ONU en Copenhague a comienzos de este año: Un cuarto de la población mundial vive en la pobreza absoluta (1,3 billones de personas); 2 billones de personas no tienen acceso a agua potable, 700 millones sufren de desnutrición, 14 millones de niños mueren por enfermedades evitables, existen 1 billón de analfabetos, 800 millones de desempleados, etc., etc.

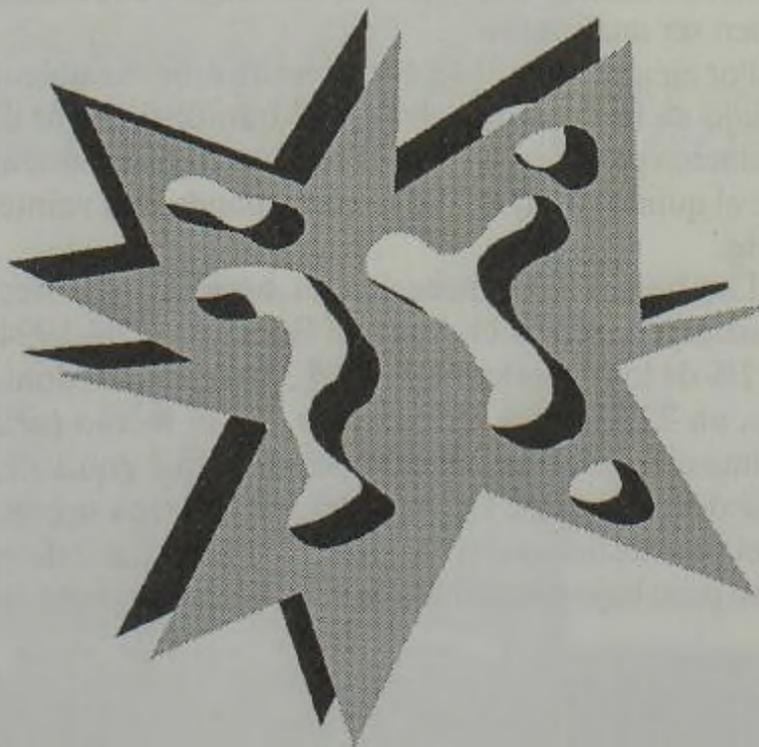
Es obvio que este no es el mundo en el cual queremos vivir. También es obvio que la educación por sí sola no podrá transformarlo, si no va acompañada de políticas sociales, de políticas económicas, que también promuevan una modificación.

Surge entonces un nuevo aspecto en la polémica. Las reformas que hoy se nos proponen, enmarcadas en todos los puntos que hemos señalado, ¿buscan realmente un cambio?, ¿un cambio que transforme este mundo y lo haga más justo, más habitable?

¿Debemos discutir dentro de los parámetros de la lógica del actual sistema, buscando a lo sumo mejorarlo, pero aceptando fatalistamente que no puede ser transformado?

¿Qué ha pasado con aquello de la utopía?

Quizás nos esté pasando lo que decía el poeta español Antonio Machado, "*se miente más de la cuenta/por falta de fantasía/también la verdad se inventa*". Nos ha faltado fantasía, hemos creído en verdades únicas. Nos hemos olvidado que la alternativa aún está por inventarse, en nuestro caso, nuestra propuesta de reforma. Y que esa invención no podría ser nuestra verdad, si no es construida con la participación del colectivo.



Y quizás terminemos mintiéndonos más de la cuenta, cuando reclamamos y nos reclamamos una propuesta acabada, que contenga todas las respuestas a nuestras preguntas, todas las soluciones a nuestros males.

Si nosotros sostenemos que la educación es un hecho que le pertenece a toda la sociedad, la discusión de una propuesta alternativa, también a ella le pertenece. No creemos en la validez de propuestas mesiánicas.

Nuestras reflexiones, por lo tanto, quieren ser tan sólo un aporte para esa construcción. Construcción que sin duda es muy urgente, pero que no puede aparecer aún desarrollada en todos sus aspectos, pues mucho le falta aún a la sociedad uruguaya definir en torno a ella.

Creemos que las propuestas de reforma educativa de las que hoy se habla no contemplan esta concepción que hemos descrito, como opción. Su lectura de la realidad y su lógica, no son las nuestras.

Creemos entonces que como primer objetivo debemos ubicar en el debate qué concepto de hombre, de mundo queremos. Y devolverle a la práctica pedagógica su sentido.

Las concepciones que hoy se nos imponen

Se dice que el sistema educativo está en crisis. Que hay una pérdida de objetividad. Se habla del fracaso escolar. Abundan los diagnósticos y las evaluaciones. En nuestro país como en el resto de la región estos diagnósticos se han hecho sobre todo en los últimos tiempos con el asesoramiento de expertos de organismos internacionales. (En Uruguay CEPAL, BID, OPP, CINTERFOR, para el subsistema UTU).

A partir de esta doble situación: crisis, diagnósticos, han empezado a aparecer propuestas de reformas que vienen perfilando un nuevo modelo en donde la preocupación por vincular la educación al mercado de trabajo aparece como prioritaria. Comienza el discurso educativo a contaminarse con términos que le son ajenos al campo pedagógico: calidad, excelencia, productividad, eficacia, competitividad. Poco a poco se nos han ido mezclando y para algunos empieza a ser normal y razonable pensar al sistema educativo en estos términos. Lo que se plantea en este nuevo modelo es que la orientación del sistema educativo debe ir encaminada a servir los requerimientos del mercado, quedando bajo su control, es decir supeditado a él.

Este objetivo se explicita y se desarrolla por medio de diagnósticos que hacen aparecer al sistema educativo como único responsable del desempleo, fundamentando que si los jóvenes no encuentran trabajo o encontrándolo fracasan en él, esto se debe a la inadecuación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. También se responsabiliza a educadores, programas y planes del fracaso de los estudiantes al interior del propio sistema.

Antes de asumir estas culpas debemos analizar cómo se presentan estos diagnósticos y a qué intencionalidad responden:

Los diagnósticos

• Son externos al sistema: se construyen y se aplican desde afuera. Quienes lo realizan son "expertos". Con todo el amparo que les da su "saber de expertos" y la "objetividad" del instrumento que están aplicando para evaluar. Todo marco teórico se elabora desde un supuesto al cual se pretende llegar. Importa tener presente esto. Como así también que todo marco teórico (de los diagnósticos por ejemplo) nace en un contexto que contiene también determinados actores (políticos, educativos, ideológicos, etc.) contexto bajo el cual analizan la realidad, proponiéndose llegar a una realidad "nueva" y compatible con ese marco. Para ello necesariamente deben dar los pasos que los conduzcan al fin deseado. Es decir que jamás un diagnóstico es objetivo y no lo es más allá de la intencionalidad que se tenga. El ojo que mira la realidad la selecciona, la recorta, la parcela, ve algunas cosas y otras no, jerarquiza más algunos aspectos que otros, etc. El marco teórico conceptual del cual se parte que no siempre aparece en forma explícita, en todo momento sirve de apoyatura a todos los pasos que se den en esa investigación. Y el investigador desde el momento en que elabora su hipótesis de trabajo necesariamente va a ir buscando los elementos con los cuales pueda construirla. Siempre existe una intencionalidad, porque siempre estamos cargados de ideología, y esa intencionalidad anula la neutralidad. No existen objetos neutros, ni observadores neutrales.

Los diagnósticos contruidos y aplicados por "expertos" no mienten, pero dicen, de la verdad, una parte. Al dejar de lado en la explicación de la crisis, variables tales como presupuestos, salarios, participación docente, situación socio-económica de los educandos, causas de la deserción escolar, causas del fracaso escolar, causas del ausentismo docente, etc., los diagnósticos concluyen que los factores que hacen que la enseñanza impartida hoy no conforme y adolezca de un sinnúmero de males son la no adecuación a los requerimientos del mercado, la obsolescencia de cursos y programas, la falta de perfeccionamiento en la función docente y una gestión deficitaria. Y es por eso que hablan de "modernizar" el sistema, racionalizarlo, tornarlo más eficiente, descentralizar la gestión, etc. Las variables que no son tomadas en cuenta en los análisis (aunque muy hábilmente se las mencione y por ello pueda dejar la impresión de que se las considera) son a nuestro entender esa parte de la verdad que explica con mucho más fuerza y de manera más convincente (por lo menos desde el lugar desde el que estamos parados como educadores), la pérdida de algunos de los objetivos que hoy sufre el sistema y su fracaso. Por ello es preciso al leer los diagnósticos, tener en cuenta el lugar desde el cual se está mirando la realidad, no pensar que hay un único análisis posible, y mucho menos un sólo cambio posible. Obsérvese cómo miran la realidad: el problema no es para ellos ni la deserción y sus causas, ni la superpoblación escolar y sus causas, tampoco las consecuencias de esta situación, sino tan solo ver cómo se racionaliza, se vuelve todo más

eficiente, no se derrochan esfuerzos y se optimiza la gestión.

Nosotros como educadores, seguramente además de preocuparnos por las causas y las consecuencias de esta forma de trabajo tendríamos como prioridad atender la situación de los alumnos para que ninguno de ellos quedara sin ser educado, sin horrorizarnos por el gasto. (Recordemos aquellos versos del poeta español Antonio Machado: "Tan sólo el necio confunde valor y precio".

Es peligroso porque en un momento en el que desde diversos sectores sociales se percibe como nunca la crisis del sistema y la necesidad de un cambio, éste, tomando el enunciado de muchas de nuestras reivindicaciones aparece como el único cambio posible.

El discurso es seductor porque se parece al nuestro, pero sólo, como decíamos anteriormente, en su enunciado. Por ejemplo: se habla de la necesidad de acercar la educación a la comunidad y sus intereses y habilitar mecanismos para su participación. Sin embargo al referirse a los intereses y sectores de la comunidad aparecen priorizados los de los empresarios y al plantear mecanismos de participación se pone el acento en el financiamiento por ejemplo. Es decir que la comunidad se haga cargo del costo de la educación (con el consiguiente retiro del estado de esta órbita) bajo la falacia de participación cuando no todos participan de la misma manera.

Esta forma de entender la democratización del sistema, no hará sino atomizar los intereses del colectivo.

Se desconecta de esta manera la idea de intereses del conjunto, de las clases; se pierde así, la percepción de lo global y de lo histórico. Es decir, se circunscribe la problemática, parcializándola. Más que democratizar es segmentar y abolir la posibilidad de resistencia (por no percibirse la intencionalidad). Tampoco es posible una respuesta, pues al mimetizarse nuestro propio discurso con uno que nos es ajeno y se piensa como propio, la realidad se cierra en una sola dirección haciendo inviables nuestras opciones.

Por otro lado, sostener que la educación hará posible salir de la situación de dependencia por sí sola es una vieja afirmación del desarrollismo, largamente desmentida por la historia.

La neutralidad de la reforma y los expertos

Quienes diseñan estas reformas aparecen vinculados o bien a organismos internacionales que asesoran pedagógicamente o bien a organismos multilaterales de crédito. Lo primero los legitima. Es su saber de experto internacional, y su conocimiento aparece como verdadero pues se presenta como no contaminado ni partidaria ni ideológicamente. Están enmarcados en un funcionamiento democrático internacional, lo que también los legitima. Lo segundo les permite plantear condicionamientos al implantar las reformas, que cons-

tituye una injerencia desde lo económico y la política educativa.

Desde las reformas se plantea un cambio, no sólo en el objetivo del sistema educativo, sino también en los roles de directores (rol gerencial) y los docentes (ejecutores). También y obviamente cambiará el tipo de conocimientos a impartir que coadyuvará en un cambio en los valores humanos a transmitir por la educación.

Como lo que se pretende es que el sistema educativo sea productor de insumos al mercado, y que sea eficiente, los conocimientos válidos serán aquellos que generen seres productivos (es decir la parte del capital capaz de aumentar la producción y la ganancia). Obtener la eficiencia externa con la mayor eficiencia interna (ejemplo abatir los índices de repitencia o estrechar el campo cognitivo asimilando como el conocimiento relevante o válido sólo aquél que incide positivamente en el mercado. Este objetivo es válido para ellos como política educativa en tanto disminuye el despilfarro en la inversión de los capitales estatales.

En el individuo se enmascara esta intencionalidad mostrándole como saber relevante, sólo lo que aumentará su ganancia (beneficio) individual, y como saber socialmente válido, el que le permitirá ascender socialmente, le otorgará status y lo hará competitivo.

Entonces el fracaso o el éxito se ven como individuales, desechando intencionalmente la lectura social. Se instaaura entonces un nuevo fatalismo. Se fomenta el individualismo. Se intenta desarticular el conflicto, promoviendo la adaptación. Esto se refuerza porque el sistema no ocultará su dualidad. Cada sujeto "elegirá el ingreso" a su camino para hacer lo que "le corresponde", convencido que el sistema hizo todo lo posible por él, y si no lo logró es por su propia incapacidad.

Desaparecen entonces valores como la solidaridad, la generosidad, la superación. El valor ético de la educación. Aparecerán nuevos valores como la competitividad.

Además como el conocimiento se plantea como ascéptico desde el punto de vista axiológico, y como la propia revolución tecnológica hace que el concepto franquee lo subjetivo para objetivarse en la máquina, se deteriora la relación docente, devaluándose el rol que desempeñan. Quedan de lado entre otras cosas, la historia humana entre el docente y el alumno. Porque lo que se pretende es que no se vea que, al decir de Eduardo Galeano: *"Todos toditos, tenemos algo para ser por los demás amado o perdonado, todos, toditos, brillamos con luz propia."*

"Educar es provocar lo que cada uno tiene como potencialidad, promoviendo la reelaboración del conocimiento de cada individuo, partir del marco referencial que incluye la información, rescatando el proceso y la afectividad. Generar desadaptación, en el sentido de no tener como objetivo, la repetición mecánica de lo transmitido para ajustarse pasivamente a la sociedad y sus valores.

Educar es generar seres activos y creativos en un

proceso dialéctico. Es sacar de adentro, no es imponer. Es bucear en lo esencial del otro y encontrar lo diferente, lo auténtico, lo valioso de cada uno y relevarlo. Hoy se nos propone que cambiemos este concepto de educación por uno mercantilista. Se habla de la educación como una inversión, como un bien de mercado sujeto a sus leyes; educación que se compra y se vende de acuerdo a la demanda. Quien tiene el poder de presionar en esta demanda recibirá educación, quien no lo tiene no.

La preocupación se centra en cómo resolver la no adecuación al mercado laboral del sistema educativo y su no resolución como factor determinante de la crisis. Esa no es nuestra percepción. La educación no es para un mercado, que por otro lado siempre será coyuntural. La responsabilidad del desempleo, y sobre todo del juvenil, no es de la educación. (...) También se habla del alto precio que se paga por la educación, confundiendo con su valor. Deberíamos recordar aquello de que no es lo mismo valor que precio, pues el precio que se paga por la educación no es la medida de su valor..." (Extraído de Resoluciones del IV Congreso de AFUTU)

Sin duda muchas son las problemáticas que hoy se nos presentan como acuciantes en el panorama de la educación pública uruguaya. Como dijimos anteriormente, desde hace tiempo, los trabajadores de la educación venimos asistiendo a múltiples análisis del sistema y a procesos de reforma elaborados desde afuera del mismo y que pretenden modificar la situación actual diagnosticada como de crisis, trasladando al campo educativo concepciones empresariales y economicistas.

Estas políticas surgidas en un contexto neoliberal o neoconservador y que además son regionales responden a los problemas actuales con una lógica muy distinta a la nuestra. Por eso se hace necesario reubicar los ejes de nuestro análisis y desde nuestra perspectiva trazar las líneas sustanciales de nuestras propuestas como aporte a la discusión para la elaboración de un proyecto de alternativa.

En nuestro análisis como problemas que necesitan una respuesta urgente puntualizamos:

1) La necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y egreso dentro del sistema para todos los niveles, todos los subsistemas y grupos socioeconómicos.

Combatir en este sentido la **deserción** estudiando sus causas y generando mecanismo que abatan las estadísticas sumamente preocupantes que hoy tenemos. Proponemos como objetivo lograr la **masividad** de la enseñanza, su real **inserción** en todas las capas de la población, **aumentando la cobertura**.

2) El aumento de la **cantidad** de alumnos dentro del sistema no debe significar la disminución de la **calidad** de la enseñanza. Ambos conceptos deben ser tenidos en cuenta en forma ligada y no priorizando ni cantidad sobre calidad ni a la inversa. La **calidad** no se mide en términos **cuantitativos sino cualitativos**. No se trata de determinar qué cantidad de conocimientos adquiere un estudiante sino **qué procesos** le permiten aprender y aprehender.

Mecanismos que le proporcionen la **comprensión integral** y no fragmentada del mundo en el que vive, de los procesos que en él se dan y de su lugar en todos y cada uno de los aspectos de la interacción social (como hombre, como ciudadano, como trabajador).

3) Este concepto de educación y de calidad de la misma necesariamente va ligado al concepto de **Educación Permanente** entendida como aquel proceso que le permite al individuo reelaborar y producir continuamente su propio saber y que se opone radicalmente a la mera capacitación o instrucción con un fin específico.

4) Una educación así entendida desde una perspectiva **crítica integral e integradora** debe **vincularse** con todos los **procesos de vida** y los **procesos de trabajo**. Trabajo entendido no en el sentido economicista y empresarial que reduce todo el proceso educativo a la lógica del mercado y de esta forma lo subordina a él sino entendido como el mecanismo intransferible y prioritario para hacer que el ser humano comprenda el proceso de su práctica productiva, lo domine y pueda transformarlo, invirtiendo así esta relación de subordinación. Una educación que tienda a producir una cultura de hombres libres y hacedores de su destino y no de hombres enajenados y atados a la lógica del capital y del mercado.

5) Todo esto obviamente debe tener como marco la **profesionalización de la labor docente** (a través de salarios dignos para todos, capacitación permanente en condiciones igualitarias para todos, respeto a su carrera docente en todos los niveles).

6) Por último sostenemos que no pueden pensarse transformaciones radicales y serias sin un proceso de **participación** de todos aquellos que se relacionan con el quehacer educativo.

Se hacen imprescindibles por ello instancias de debate y decisión bajo la forma de **cogobierno** y en un marco de **autonomía** que nada tiene que ver con las concepciones descentralizadoras que se nos proponen, pues ellas sólo refuerzan la lógica autoritaria del sistema.

Entre los puntos que mencionamos, aparece como una discusión que es necesaria en el debate, cada vez más frecuentemente, la vinculación de la educación y el trabajo. Como dijimos, desde nuestra perspectiva esta relación no debe entenderse con el mercado de trabajo pues esto supone una visión reduccionista y economicista de la educación, sino con el trabajo concebido como categoría histórica, como aquel proceso a través del cual el hombre se hace humano, transforma a la naturaleza y a sí mismo, como determinado hoy y siempre por la naturaleza de las relaciones sociales del que forma parte. El trabajo en el mundo capitalista, forma parte de las relaciones de producción capitalista. Educar para ese trabajo, aceptando sus condiciones, sus necesidades y requerimientos, es educar para contribuir a la perpetuación de estas relaciones.

La alternativa es, entonces, una educación para el trabajo que se conciba como emancipadora y no de adecuación ni condicionamiento. El conocimiento es un

instrumento que debe estar en manos de todos, pues sólo él posibilita la comprensión de la diversidad del mundo y la construcción de una alternativa social más justa. Los contenidos de la educación dirigidos únicamente al buen desempeño en el puesto de trabajo, cercenan la posibilidad del desarrollo integral, alienando aún más la condición humana.

La educación para el trabajo niega la subordinación de ésta al mercado, no niega el vínculo con el trabajo. La educación en y para el trabajo no debe realizarse desde la enseñanza técnica solamente sino desde todas las instancias y niveles del sistema educativo, rompiendo la separación entre educación académica de corte humanístico intelectual y la educación técnica, de corte práctico y manual e impulsando una verdadera educación integral e integradora. La alternativa entonces tiene como fundamento redimensionar la relación humanismo y tecnología, uniendo el saber y el hacer, teoría con práctica, reinventar el aprender haciendo. También tiene como fundamento una educación integral, definida como más formativa que informativa, politécnica y no polivalente, de base científica, humanística y tecnológica.

Los educandos no sólo no pueden ignorar los sucesos de la civilización tecnológica, que es su civilización, y que forman parte de su vida cotidiana, sino y fundamentalmente no pueden desconocer el valor del trabajo que desempeñarán como trabajadores, su significado social, el lugar que ocuparán en él y las relaciones que a partir de él establezcan con el resto de la sociedad. Deben por tanto comprender el proceso productivo del cual forman parte e ir construyendo su capacidad crítica y creativa que les permita encontrar respuestas alternativas: un mundo más justo.

En el actual contexto de crisis hay urgencias que deben ser resueltas sin perder de vista la posibilidad de un cambio profundo en la perspectiva educativa. La enseñanza general y la enseñanza técnica en particular al igual que la sociedad toda, enfrentan hoy, el dilema de responder a la angustia de jóvenes y trabajadores que necesitan mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. En la respuesta a estas urgencias jamás debe perderse de vista que la educación no es una isla dentro de la sociedad; que trabajamos con niños y jóvenes con necesidades básicas insatisfechas (el 42% de nuestra niñez se ubica por debajo de la línea de pobreza. Fuente CEPAL) que el desempleo se está presentando en nuestras sociedades como estructural, por mencionar algunos factores que no deben ser olvidados, para colocar la discusión en su justo lugar. El sistema educativo no puede ni debe dar respuestas aisladas a estas y otras problemáticas, no se debe responsabilizar al sistema educativo de todos los males de la sociedad y menos atribuirle la responsabilidad histórica de solucionarlos. Esto además de un error constituiría un enorme riesgo que consistiría en que por resolver lo inmediato estaríamos reforzando mecanismos de exclusión y profundizando la injusticia social. ■



Ponencia de la Prof. Alex Mazzei (*)

La Educación en tiempo de cambio

Cuando pensaba en cómo enfocar el trabajo de hoy, una de las cosas que me sacudió un poco al ubicarme en él, era la idea de partir del tiempo de cambios en el que estamos viviendo. En estas últimas décadas estamos asistiendo a una transformación profunda de las sociedades. Hay algunas señales que, quizá, se esté iniciando una nueva época en la historia de la humanidad: cambios en las estructuras económicas y sociales; la interdependencia productiva y la revolución tecnológica; los problemas ambientales; la globalización de los sistemas de educación de masas; y el poder del conocimiento. Todas estas cosas constituyen nuevos desafíos para la educación. Todo esto, indudablemente, influye hoy a la hora de pensar, de proyectar reformas, cambios en los sistemas educativos.

Esto ha hecho que se identifique, se reconozca o se visualice muchas veces, como el gran culpable al sistema educativo. Los sistemas educativos hoy están en el centro del debate. Están viviendo una coyuntura muy especial, y eso no pasa solamente en el Uruguay sino en el mundo entero. Se les hace grandes reproches, grandes reclamos, grandes cuestionamientos, grandes demandas. Lo vemos en América Latina, lo vemos en Europa, lo vemos en Estados Unidos.

Me parece interesante visualizar, desde la perspectiva de los reproches que hace la sociedad toda al sistema educativo, cuáles son los enfoques que esas demandas proponen como caminos de cambio.

En nuestros países los reproches más frecuentes los podemos sintetizar en que el sistema educativo, y concretamente secundaria aquí, no cumplen con las expectativas sociales, los programas están perimidos, no prepara para el mercado laboral, no prepara para la Universidad, está vaciado de contenidos, la enseñanza privada es mejor, el sistema educativo público es ineficaz e ineficiente, no les interesa a los jóvenes lo que estudian, no existen mecanismos de evaluación del sistema y por tanto no se sabe cuál es su calidad, no prepara técnicos, tan necesarios en un mundo de la tecnología y prioriza la formación humanística, no prepara para el mundo actual, no existe una clara política educativa y eso se asocia a la falta de injerencia del gobierno en la conducción política del sistema. Otros dicen al revés, que la injerencia del gobierno en el nombramiento de autoridades ha politizado el sistema educativo. Tiene problemas de administración

y de gestión, debe tomar el modelo empresarial para que funcione, hay que mejorar la calidad de la enseñanza y otros dicen que es un problema de falta de recursos.

A través de estos cuestionamientos podemos ir visualizando algunas de las implícitas respuestas para el cambio. Muchos de estos cuestionamientos (todos sabemos que son reales) tienen que ver con la necesidad de adaptar el sistema a la realidad de hoy, tratando de sacudir viejas inercias y abrirse a una sociedad dinámica, cambiante, nueva, en la que estamos viviendo. Lo cierto es que también -y ahí ya mirando las críticas que se hacen o las preocupaciones de la educación a nivel mundial- hay un discurso interesado que parte de algunos sectores de la sociedad y concretamente, como decía la profesora Mónica Ratto, de los sectores economicistas, sectores que pretenden que la educación esté al servicio casi exclusivo de la formación para el mercado laboral.

No cabe duda que el sistema educativo está en crisis, pero esta crisis está enmarcada en la crisis económica, social, de valores que está viviendo esta sociedad de fin de siglo. Y en esta compleja coyuntura, el debate sobre la propuesta educativa privilegia la preocupación por vincular el sistema con el mercado laboral. Centrando el debate en cómo modificarlo para que sea menos enciclopédico, menos especulativo, más práctico y cercano al mundo del trabajo como dimensión necesaria pero no única para la formación del individuo.

Esto es quizá una de las cosas sobre la que me parece que es importante reflexionar. Y no pasa solo en el Uruguay, pasa en el mundo. En el Uruguay tenemos que referirnos a una historia relativamente reciente, pero muy importante en la educación secundaria, en el sistema educativo uruguayo y en la sociedad toda. Debemos empezar por analizar lo que significó para este país la fractura de una educación democrática, de una educación profesional que se produjo a partir de la Ley de Educación 14.101 y continuada y profundizada por la dictadura que vivió este país. Este es un referente.

Además ese sistema educativo resquebrajado por la Ley de Educación y por la propia dictadura tuvo que asumir, en el caso de secundaria concretamente, grandes retos. Por un lado, la extensión de la obligatoriedad del sistema educativo al ciclo básico, por otro lado, el crecimiento de una matrícula que en el año 1963 comprendía el 35% de los jóvenes entre 13 y 19 años, pasando en 1990 al 90% de los jóvenes entre esas edades. Y ese cambio no es solo un cambio cuantitativo, también es un

(*) Alex Mazzei es vicepresidenta de la Mesa Permanente de las Asambleas Técnico-Docentes de Secundaria. Este artículo es la desgrabación sin correcciones de la autora.

cambio cualitativo, por lo que decía la Profesora Mónica Ratto hace un momento: 42% de los jóvenes de este país integran lo que llamamos los sectores más desposeídos, los sectores de pobreza, los sectores de necesidades básicas insatisfechas.

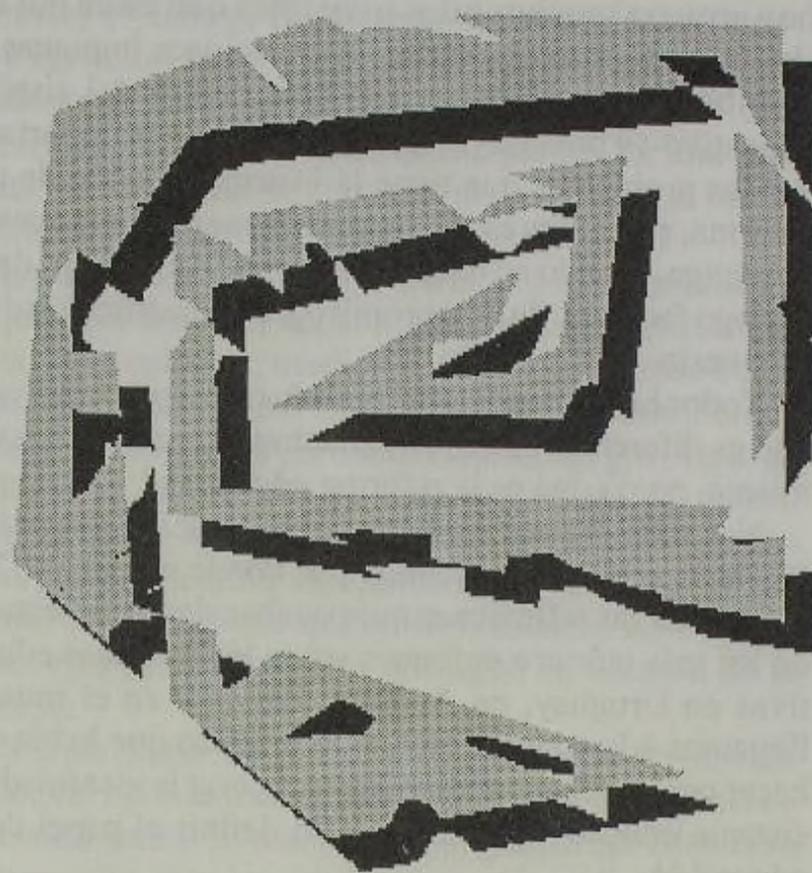
La dictadura institucionalizó el autoritarismo en la educación, la represión, la exclusión de los mejores docentes y más capacitados. Pero por sobre todo, abortó la reflexión pedagógica, la reflexión educativa iniciada entonces, la investigación en educación. Cosas que habían sido esenciales para poder rediscutir este nuevo cambio que tenía que abordar el sistema educativo. Y, en ese marco de autoritarismo, se produce también una ruptura de la identidad institucional de la educación secundaria. Pasa a perder, para los estudiantes y para los docentes, aquel sentido que tenía la educación como apropiación de la sociedad. La educación pasa a ser una especie de compromiso a cumplir, de trámite a seguir pero no se desarrolla allí reflexión, cambios y acto educativo en sí mismos. Esto me parece que es muy importante porque son algunos de los problemas que ha tenido y tiene hoy todavía que enfrentar la educación uruguaya.

Todo parecía hacer pensar que a la salida de la dictadura muchas de estas cosas se habrían de corregir en lo inmediato. Algunos compañeros trabajamos intensamente y con gran entusiasmo en el ámbito de la Concertación Nacional Programática, pensando que cuando terminara la dictadura se iban a volver a recuperar los canales de participación, los canales de profesionalización en la educación que se habían interrumpido. Lo cierto es que, más allá de que se obtuvieron algunos reclamos, la vuelta a la democracia creó, en algunos de nosotros, grandes frustraciones.

Empiezan a reaparecer las desconfianzas, el descreimiento y el pronto alejamiento de aquellos docentes que habíamos logrado restituir mediante la Ley de Educación al sistema educativo. Porque era muy difícil trabajar en ese marco. Permanecían las cadenas de los miedos, como decíamos nosotros, la no asunción de responsabilidades propias del sistema educativo, el problema del salario, que es un condicionante importante a la hora de definir también la profesionalización y el compromiso del docente, «el pedir permiso» y la preocupación desde el control de sistema, más por el control ideológico de los actores que por el control técnico y la apoyatura al desarrollo educativo. Ahí están los abultados y abundantes sumarios que existieron durante ese período, y que todavía hoy los estamos viviendo, para identificar dificultades.

Cuando hay un problema que tiene que ver con la tan mentada o discutida violación de la laicidad, allí enseguida hay acciones inmediatas del sistema educativo. Pero cuando hay problemas educativos, problemas de profesionalización docente, problemas que tienen que ver con el quehacer educativo en sí mismo, las respuestas parecen no preocupar tanto.

Sin embargo, en este marco de desconfianza y de



descreimiento se produjo una de las reformas educativas más significativas: la reforma del ciclo básico. Como proyecto educativo es un proyecto novedoso, analizando sus objetivos y sus propuestas parecería ser muy adecuado a la situación que estaba viviendo la educación. Es un proyecto que tiende a vincular todo lo que decía la Profesora Mónica Ratto hace un momento, la educación manual con la educación intelectual, tiende a generar nuevos espacios de trabajo interdisciplinario, recoge interesantes propuestas de los viejos y más exitosos planes educativos, como el plan del '63. Y sin embargo, ¿qué pasa con ese ciclo básico?. Casi no nos enteramos que esa reforma estaba en marcha.

Esta propuesta de reforma no vino de una discusión franca de los docentes; aunque de repente en la discusión podrían haber salido propuestas muy similares, muy parecidas a las que se aplican en el ciclo básico, porque en general, mayoritariamente en su propuesta y en sus objetivos, estamos de acuerdo. Y allí ocurrieron varias cosas. En primer lugar, no nos sentimos comprometidos con esa reforma, algunos profesores se dieron cuenta que estaban dentro de la reforma porque encontraron que el nombre de su asignatura había cambiado. Pero en los hechos, esta reforma que pretendió ser importante, que pretendió ser una respuesta en una coyuntura determinada y en una situación determinada, fracasó.

Fracasó porque no hubo un involucramiento de los actores educativos, porque no hubo una apropiación de la sociedad civil de que éste era un cambio educativo y que entonces había que actuar en consecuencia con ese cambio. Fracasó porque los docentes nos enteramos por una publicación de periódico. Parece gracioso, pero es interesante recordar estas cosas cuando estamos pensando en una reforma educativa, porque veo y observo muchas propuestas que ignoran y omiten dos cosas: una es la situación de la educación en la dictadura que todavía

hoy arrastra muchos hilos invisibles que están por allí -las culturas institucionales, las relaciones humanas, la distribución de hasta los espacios dentro del sistema educativo-; y por otra parte, me parece que es importante ver los problemas que tiene la instrumentación de una reforma, por mejores intenciones y mejores propuestas que tenga, cuando no nace desde donde debe nacer, de un diálogo fecundo, de compromiso y de construcción de la propuesta.

Todos hablamos de reforma educativa pero para cada uno es diferentes cosas, hay muchas expectativas por la misma, pero ¿qué es la reforma educativa?

Nos tocó discutir esto en el ámbito de las asambleas técnicas, y nos preguntamos por dónde empezar. Después de largas reflexiones que pasaban desde las lecturas de los más teóricos enfoques sobre las reformas educativas en Uruguay, en América Latina y en el mundo, llegamos a la conclusión que lo primero que había que hacer era empezar por tratar de recuperar la identidad del sistema educativo como tal y de definir el papel de la educación.

Para eso nos ayudó mucho el aporte de una educadora argentina que invitamos al marco de una Asamblea Técnica, la Prof. Graciela Frigerio. Ella plantea que primero hay que definir en estas sociedades tan complejas para qué sirve la escuela, nosotros diremos para qué sirve el liceo. ¿Cuál es el verdadero objetivo de la educación secundaria en estas sociedades, en estos tiempos, con estos recursos, en estas condiciones, con estos profesores y con estos alumnos?

Ella decía que lo ocurre es que la escuela (mencionando las instituciones concretas y puntuales) perdió la definición clara de sus papeles y, entonces, viven pretendiendo responder a todas las demandas de la sociedad y no saben con cuál cumplir: si preparar para la Universidad o para el mercado de trabajo, si cumplir con aprender contenidos útiles o con determinados conocimientos y contenidos básicos. Quizá sea éste el eje de la reforma, contestar cuál es el papel que se compromete a cumplir la educación secundaria, los docentes, los estudiantes en el marco de la situación de este país.

No cabe dudas que hoy, el significado que tiene el poder del conocimiento, lo afirma Toffler, va a ser el marcador de las riquezas y pobreza de los pueblos y las personas. En ese sentido, la redimensión de un sistema educativo que se compromete realmente a educar es fundamental.

No diría que el sistema educativo está vaciado de contenidos, sí están muy enredados los contenidos y los objetivos. Lo que hay que hacer es apostar a uno y decir con toda franqueza: «la educación y el liceo tal nos vamos a comprometer a esto». Porque hoy se aprende en todas las instancias de comunicación o intercambio humano, hoy se aprende desde los CD ROM, a los videos, a la televisión, a la computación, en todos los espacios hay aprendizajes. Pero, decía Graciela Frigerio, hay algunos aprendizajes esenciales para la vida en la sociedad que solo se pueden aprender en la escuela, que

solo se pueden aprender en el liceo, y que solo se pueden aprender en la enseñanza pública. En el marco de la convivencia de seres distintos, en el marco de interrelacionamiento y en el marco de construcción de un conocimiento en forma organizada, sistemática, con los instrumentos básicos para poder hacer una reflexión inteligente, desde cada uno en un mundo de pluralidades, en un mundo tan diverso como el que planteamos al comienzo.

El compromiso con el liceo como un espacio de conocimiento, el recuperar esa identidad de la educación secundaria es esencial. ¿Conocimiento para qué? Conocimiento para la democracia, conocimiento para el desarrollo, conocimiento para la vida en una sociedad cambiante. Pero para que esto pueda lograrse no alcanza solo con la voluntad. También tenemos que tener algunos de los instrumentos y uno de los instrumentos esenciales es la profesionalización de los docentes.

La profesionalización de los docentes pasa por varios aspectos. En principio, por la formación básica elemental. En segundo lugar, por la capacitación a todo el que esté ejerciendo y además por el reciclaje y la permanente actualización de esos conocimientos. También pasa por la sumisión responsable y por la autonomía de desarrollo de su profesión. Esto refiere además a la apropiación de su profesión, a reivindicar y reclamar sus espacios, el derecho a organizar su cátedra, a participar en la creación de una cultura institucional propia.

Esta autonomía y este profesionalismo están muy desvirtuados. El diálogo que tenemos sistemáticamente con las autoridades de la enseñanza de algún modo refuerzan la culpabilidad de los docentes y su incapacidad para resolver los problemas que tienen entre manos. Es importante fortalecer y reivindicar que desde el sistema educativo, desde los cuadros inspectivos, desde los consejos, de todos los marcos de autoridad se respete al docente como a un profesional, se le trate como tal y se le haga asumir su papel como tal. Esto implica, para asumir esa responsabilidad, romper el control del sistema desde una rígida estructura centralizada para generar una mayor autonomía de los docentes y de los centros educativos. Que puedan ser capaces de construir su propia cultura institucional y esto no tiene nada que ver con la regionalización y la descentralización. Tiene que ver con asumir la autonomía de la gestión y de la construcción de una cultura institucional de cada centro. Es esencial, indudablemente, la participación de todos, incluso como estrategia del involucramiento de los actores. Estas son algunas condiciones esenciales en el marco de una reforma educativa para desarrollar la reflexión y la discusión sobre el tema.

Hay algunas cosas que tendrán que estar en el debate público. Una verdad que me parece esencial, desde donde debemos partir, es que el Uruguay es un país pequeño y que su riqueza no son los recursos naturales, sino que son los recursos humanos. Por tanto invertir en el desarrollo de los recursos humanos constituye la mejor apuesta política, económica, social y cultural.

En este país además la tradición de la educación pública tiene un peso que ha ido más allá de sí misma, tiene que ver con la construcción de una cultura ciudadana, de una cultura propia vinculada a esos tres ejes, que mencionamos antes, de democracia, desarrollo y educación, como interdependientes. Ha sido la educación pública la que construyó ese sentido de la democracia.

Parecería que no se admiten dudas que la educación es una cuestión de Estado. El Estado no debe identificarse ni con los partidos políticos ni con el gobierno de turno y eso es otra garantía esencial para el sistema educativo. Es necesario que se empiecen a romper las desconfianzas y los intereses partidarios, que se empiece a sentir la educación como un proyecto de largo plazo y de todos, no como beneficio ni privilegio del gobierno que está actuando para sacar rédito en las próximas instancias electorales. La autonomía de gobierno de los entes de la enseñanza debe estar garantizada por la participación docente, ésta es otra condición que consideramos esencial. Lo que a su vez garantiza la no intromisión político-partidaria en el sistema.

Es necesario también concebir, en una cultura democrática, la necesaria participación del gobierno y de la oposición en los planteamientos globales de política educativa. Experiencia bien interesante de este tipo las hemos tenido en las Asambleas Técnicas, donde docentes de los más diversos sectores políticos, de las más diversas corrientes ideológicas a la hora de pensar propuestas esenciales nos hemos puesto de acuerdo en los caminos que debemos seguir. Es necesaria la participación docente con autonomía y poder de decisión en los centros concretos. Así como la de los padres y alumnos en los centros educativos. Es allí donde las políticas y técnicas educativas cobran vida real. Es imprescindible fortalecer las Asambleas Técnicas como un instrumento de reflexión docente y como organismos consultores de las autoridades y semilleros técnicos de propuestas.

Promover el diálogo fluido entre las Asambleas Técnicas y las autoridades para que los ajustes y propuestas adquieran el peso del compromiso compartido. Y esto también lo vivimos, cuando participamos en una propuesta indudablemente el compromiso es otro, la fuerza es otra, el entusiasmo es otro.

Hay una orientación empresarial del sistema educativo, que tiene hasta un vocabulario particular: eficiencia, costos, rendimientos, medición. Resulta peligroso cuando se pretende asimilar un liceo a una empresa. Porque ambas buscan calidad pero son distintas. Es grave que un producto se diferencie de otro si sale de la misma empresa, tiene que haber un control de calidad. Sin embargo, es garantía de calidad que un alumno sea distinto que otro si sale de la misma escuela. Este es uno de los ejes esenciales para distinguir la escuela de la empresa.

Es falso hablar de grandes reformas y de revolución educativa. Lo interesante es hacer ajustes, experiencias, reformulaciones. El discurso de la gran crisis educativa es interesado, proviene de campos que quieren darle un giro al sistema educativo de acuerdo a las políticas de ajustes estructurales.

La inversión en capacitación está directamente relacionada con la calidad educativa. No alcanza con poner más recursos si no tenemos capacitación, profesionalismo, racionalización de los gastos y de los recursos. El aumento de los recursos económicos solo no es garantía de mejoramiento de la educación si no va acompañado de los esfuerzos de profesionalización.

Nosotros diríamos que caminos de cambio ya se han iniciado en este sistema educativo y concretamente en Secundaria. Hay que profundizarlos y sobre todo definir el compromiso de la discusión, de la reflexión, de recuperar esa identidad de la que hablábamos, muchas gracias. ■

Modelos de Desarrollo y Derechos Humanos



Ana María Araújo, Alcira Argumedo, Rodrigo Arcena, Roberto Bisio, Karin Nansen, Miguel Scapuzio, Luis Stolovich

MODELOS DE DESARROLLO Y DERECHOS HUMANOS



Comentario del prof. Víctor Cayota (*)

Yo estoy en una situación un poco incómoda al tener que intervenir opinando sobre la exposición de una persona que no está, la Prof. Carmen Tornaría, que además es una amiga, una estimada compañera. Pero es un hecho inevitable que surge de obligaciones impostergables de la Prof. Tornaría. La situación no es cómoda para mí ni es la ideal, pero así son las reglas del juego como se dice ahora. Y en función de eso, a veces, con esas reglas del juego se hace cualquier cosa. Eso es justamente lo que no quiero hacer.

En primer lugar, ayer, en una intervención en la sesión sobre Primaria, señalábamos algo que yo quiero tener presente hoy también para ser coherente y porque además es una realidad. Creo que hoy en día no se puede hablar de ningún subsistema del sistema educativo sin tener presente, sin hacer referencia a los otros integrantes del sistema educativo total. No se puede hablar de Secundaria sin tener la puerta abierta para alguien que está en el mismo piso que Secundaria como es UTU, que está dirigido, justamente, a un mismo grupo de gente en lo sustancial. No se puede hablar de Secundaria sin tener presente a Primaria, no se puede hablar de Primaria sin tener en cuenta a Secundaria y a UTU, y así sucesivamente. Tiene que haber, decíamos ayer, ventanas abiertas al resto de los integrantes del sistema que, por supuesto, en circunstancias como ésta van a ser muy relativas por razones de tiempo. Van a ser pequeñas referencias y nada más. Pero creo que tiene que instaurarse esa costumbre y hacerlo justamente con el criterio ilustrativo, analítico, objetivo y serio que debe hacerse.

Por suerte, creo que quedó atrás una costumbre que era muy negativa, como decíamos ayer: desde Secundaria cuando se hablaba de Primaria era para criticar aspectos de ésta y cómo llegaban los niños al liceo; cuando se hablaba desde la Universidad sobre Secundaria era para criticar los problemas de ésta. Hoy día, en algunos casos todavía se sigue haciendo sin darse cuenta que el sistema educativo es uno solo y que hay una interrelación constante y permanente, que debería ser no solamente por la compulsión de los hechos sino que debería serlo también por el estudio, el análisis y el intercambio de opiniones entre todos los integrantes del sistema.

Y además hay que tener la ventana abierta, y algo más

que la ventana, a los hechos, como decíamos, que pueden denominarse de manera técnica y más seria y más clara como contexto histórico.

Un contexto histórico que no está integrado solamente por los presentes. Ya hace un tiempo uso este plural. No me refiero al presente sino que me refiero a los presentes, no me refiero al pasado sino que me refiero a los pasados y no me refiero al futuro sino que me refiero a los futuros. Esto que podría parecer cierta frivolidad gramatical pretende dar un signo de la pluralidad de situaciones, de ideas, de hechos, de corrientes que se dan en todas las épocas, en lo que ha pasado, en lo que es actual y en lo que vendrá. Por eso creo que ese contexto histórico está integrado, repito, por los pasados, que están incidiendo en el contexto de hoy (es un socorrido lugar común decir que no hay presentes sin pasados) y a su vez influyen de alguna manera en el futuro.

Pero esos presentes también tienen distintas capas y situaciones. Hace tiempo, en un artículo yo escribía: quién puede decir hoy cuando analizamos los hechos a los cuales les damos más relevancia, más importancia, consideramos más decisivos en el desarrollo del hombre y de la humanidad, que van a ser esos los hechos que van a estar presentes incidiendo en un futuro mediano e inclusive inmediato. ¿Cuántas veces en la historia situaciones a las que no se dio importancia fueron decisivas en el desarrollo del desenvolvimiento humano? ¿Quién dio mucha importancia a un modesto profesor de un politécnico de Zurich cuando adelante de una cuartilla de papel y con un lápiz, ni siquiera con una birome, hacía cálculos que significaron lo que sabemos todos con relación al desarrollo de la energía nuclear, con toda la incidencia en el plano científico, en el plano político, en el plano económico, social, etc. etc.? Cuando esa misma persona hablaba de los agujeros negros en el espacio, evidentemente era un ser que hablaba para muy poca gente de la cual alguna le hacía caso. Setenta años después, la experiencia científica comprueba la realidad de lo que esta persona señalaba. Por eso cuidado con la soberbia de creer que nosotros, cuando nos enfrentamos a nuestros presentes, estamos entendiendo absoluta y claramente qué es lo importante y mucho más cuidado cuando pretendemos convertirnos en profetas de futuro.

Allí hemos visto fracasos, hemos tenido la compro-

(*) Víctor Cayota fue integrante del Consejo de Educación Secundaria en representación de los docentes, de la Asamblea Técnico-Docente Art. 40 y fue dirigente gremial.

Este artículo es la desgrabación corregida por el autor.

bación viva, palpable, de los fracasos de anuncios de cosas que no sucedieron, de cosas que sucedieron de otra manera y de otras que nadie anunció y sucedieron.

Etimológicamente sabemos, y es la función que tenían los profetas en el Antiguo Testamento, su función no era la esencial de transmitir el futuro, profeta era el que hablaba en nombre de otro. El profeta transmitía un mensaje de otro. En ese mensaje había cuestiones éticas, políticas, sociales que a veces podían referirse al futuro, pero muchas veces se referían al presente. Hoy en día muchos que anuncian el futuro cumplen la función de profetas en el sentido etimológico de la palabra. Están hablando en nombre de otros, de otros que están detrás y que son intereses determinados y muy fuertes y muy poderosos que no se muestran.

Por eso tengamos cautela con los anunciadores de futuro que comprometen nuestros presentes.

Y tengamos presente cuando hablamos de educación otra cosa que es difícil asumir (yo lo tengo asumido hace tiempo): no es el sistema educativo ni somos los educadores en esta sociedad de hoy los principales agentes educadores. Desempeñamos un papel que no es el papel que desempeñábamos hace veinte años. Nuestro papel es un papel que está asediado, disminuido por poderosos medios que nos rodean y que inciden de manera decisiva, positiva y negativamente en los jóvenes de hoy. En mi libro sobre el sistema educativo hablo de un sistema educativo paralelo, que para mí es el más poderoso y que son los medios de comunicación.

Es evidente que todo lo que sucede, no solamente a las sociedades sino a los hombres, se da en un contexto histórico. El contexto histórico es un proceso que en parte la educación acepta y en parte contradice. Dependerá del equilibrio de esas partes el resultado general. No hay uniformidad en el contexto. Por eso, cuando hablo de contexto histórico con referencia concretamente a la ponencia de la Prof. Mónica Ratto, no hablo (y no quiere decir que la Prof. no opine lo mismo) de una uniformidad sino de unas variables muy grandes y de una incidencia en el sistema educativo que tampoco se da de manera uniforme. Y ésta es una de las características propias del sistema educativo, que justamente recibe dentro de sí distintas vertientes y corrientes del contexto histórico en el que está inserto.

No me gusta a mí hablar de modelos de sociedad, creo que modelos da una idea de cosa esclerosada. Pero evidentemente estamos en sociedades con variantes de valores muy diversos, con variantes de valores que a pesar de que puedan aparecer de afuera como monolíticos, encierran grandes oposiciones. Muchos estudiosos de la educación, científicos que se refieren a la educación, que se refieren justamente a lo social, señalan cómo la educación tiene dentro de sí un enfrentamiento dialéctico, el mismo enfrentamiento que se da en las sociedades. Y eso es lo positivo. Por eso yo no creo que pueda decirse que se trasladan automáticamente, salvo casos excepcionales, los modelos de valores dominantes a la educación.

La educación en muchos casos, y creo que es un papel

fundamental, contradice esos modelos dominantes hasta donde puede. En algunos casos queda sometida en algunos aspectos, pero al mismo tiempo los contradice creando una relación dialéctica de ida y de vuelta. Creo que esto es real.

En cuanto a que la educación prepara para el trabajo, yo creo que es tener una visión reduccionista de la educación. La educación prepara para muchas cosas. Y entre esas muchas cosas importantes para las que prepara, prepara para el trabajo. Porque además todas esas cosas para las que prepara la educación son fundamentales, inclusive para ser preparado para el trabajo. Sobre todo en sociedades cambiantes, evolutivas que, con relación a lo que decíamos antes nadie puede decir con precisión qué es lo que va a pasar ni cuáles van a ser los trabajos que va a haber.

Un economista americano plantea que en la sociedad norteamericana, por lo menos, va a haber un 2% de operarios, el resto va a tener que estar en otro tipo de actividades. Y sorpréndanse ustedes, o no se sorprendan, dentro de las actividades que se ponen para el futuro se ponen las reconocidas: tecnología, ciencia, servicios de distinto tipo y entretenimientos. Y esto que puede parecer un exabrupto, si ustedes prenden la televisión, escuchan la radio, van a ver cuánta gente hay que está viviendo del entretenimiento. Si ustedes miran un poquito para atrás, recordarán que en un momento el mayor ingreso de divisas en Inglaterra era el que provenía de los discos de los Beatles. Entonces, el mundo del trabajo en sí primero es muy variado, pero no solamente podemos encarar que preparamos para el trabajo.

Y aquí entra con relación a lo que decía la Prof. Graciela Frigerio citada por la Prof. Alex Mazzei, yo creo que la pregunta referida tiene un sentido funcionalista. Y no me parece que sea la mejor forma de plantearse la pregunta, ¿para qué sirve la escuela? No, yo creo que hay una cosa previa que es ¿qué es educar? Si nosotros sabemos qué es educar en la sociedad de hoy, entonces vamos a saber para qué sirve la escuela.

¿Qué es educar? ¿Es preparar sólo para el trabajo? No, claro que no. ¿Es preparar al margen del trabajo? Evidentemente no. Es un complejo de cosas sumamente ricas. Planteo en mi libro que cuando se critica la enseñanza enciclopedista se cae en confusiones y en imprecisiones interesadas. Si se entiende por enseñanza enciclopédica una enseñanza atiborrada de información abigarrada, nadie puede apoyar tal tipo de educación.

Pero, cuidado, delimitemos el término, porque la Enciclopedia fue la primera ocasión histórica en que se encierra en un mismo trabajo y al mismo nivel de importancia a la ciencia, al arte, la tecnología. Entonces, si queremos decir enciclopedista por atiborrada, abigarrada, de acuerdo, no puede ser. Pero si queremos eliminar al decir enciclopedista lo que no tenga una finalidad inmediata y operativa, no estamos de acuerdo.

Yo quería hacer una referencia a la ponencia de la Prof. Carmen Tornarí. Yo creo que hay un enfoque que, con todo respeto, para mí es equivocado desde el princi-

pio. No se puede encarar el estudio, el análisis de la educación ni la reforma educativa a partir de una célula integrante de la misma. Tiene que encararse no a partir del liceo, sino a partir del conjunto de las cosas. Porque, por ejemplo, planteaba la Prof. Carmen Tornaría con toda razón que allí en el liceo hay un ritmo vertiginoso. ¿Esto surge del liceo? No. Esto surge de que los docentes tienen que trabajar en dos o tres lugares para poder sobrevivir, entonces son visitantes de la sala de profesores donde dejan su libreta y se van. No tienen diez minutos para dialogar con los alumnos después de la clase. Pero además no los tienen porque se tienen que ir de la clase porque en cinco minutos entró otro profesor. ¿Es ese ritmo vertiginoso y esa falta de relación pedagógica en el liceo producto exclusivamente del liceo? No. El liceo es consecuencia de otra cosa, de los problemas de edificación, de los problemas locativos, de una estructura edilicia que no permite que en un liceo haya dos turnos y las personas se puedan quedar, estudiar, conversar y cambiar ideas.

Se habla del tiempo pedagógico y justamente, en la actualidad el tiempo pedagógico no existe.

Y después hablamos de los docentes. El docente está en el liceo, el docente no nació en el liceo como docente. Proviene de un sistema que lo envía y ahí ponemos el dedo en la llaga. Para mí, y lo repito una y mil veces, el docente es el aspecto central del sistema educativo. Los mejores planes y programas y los mejores edificios con malos docentes no funcionan. Malos programas y malos planes no son deseables, pero con buenos docentes tienen mejores posibilidades de funcionar que en el otro caso.

Y en eso yo quiero reivindicar la vieja idea de la formación docente en la Universidad, pero dejemos eso de lado. Fórmese donde se forme el docente, proviene de un instituto de formación docente, pero ¿quién ingresa a esos institutos de formación docente? ¿Ingresan los jóvenes que buscan una perspectiva de futuro para poder, no enriquecerse con la educación, sabemos que nadie se enriquece, sino para poder vivir con cierto decoro en el futuro? No ingresan, no pueden ingresar. Los ingresos de aspirantes a docente son cada día más restringidos, entre otras razones porque sus sueldos son paupérrimos.

¿Por qué el docente tiene ese tipo de labor vertiginosa? ¿Por qué el docente no tiene profesionalización? Todo eso está involucrado con los problemas

presupuestales generales que no surgen justamente del liceo. Hablábamos del problema del docente de ciencias, pero el problema del docente de ciencias existió desde que existe el Instituto de Profesores Artigas (IPA) antes y ahora y va a existir más adelante. Porque los muchachos con cierta capacidad científica se vuelcan para la informática, para la ingeniería, para las ciencias económicas, para aquí para allá y no se van a volcar para la docencia en Secundaria, ni lo hicieron antes ni lo hacen ahora. En el IPA había cuatro o cinco estudiantes de ciencias, había déficit. Eso hay que solucionarlo incentivando la formación docente, con soluciones, pero serias, estructuradas.

La solución que en aquel momento planteamos y fue rechazada en el IPA fue que los estudiantes de las distintas facultades científicas y que en los hechos estaban dando clases en Secundaria pudieran dar clases con una preparación adecuada. Ahora se ha revivido un poco esa idea, no sé si se ha llevado a la práctica o no. No se soluciona eso con ciertos cursos de capacitación acelerados hechos en Maldonado o hechos aquí o hechos allá, que se van a dirigir a un número muy reducido de gente. Y van a exigir erogaciones enormes, van a exigir una serie de cosas que no permiten ser muy optimistas.

Con respecto a confusión de roles dentro del liceo, yo creo que hay que separar evidentemente la labor de cada uno. Una es la labor del director, otra la labor de los docentes, es otra la labor de los funcionarios; esas son labores importantes. Hace mucho tiempo se propuso y creo que puede ser una solución, que se constituyera junto al director una comisión integrada por representantes de los profesores, y de los estudiantes para conversar temas de los liceos. Pero no nos olvidemos de una cosa, tenemos que tender a que todos los que están en el liceo cumpliendo su rol, desde el portero que tiene a veces una relación más inmediata y más directa con los muchachos que muchos profesores, todos cumplan un rol de educadores en su ámbito. Todos son educadores. Usted no mete un portero dentro de un liceo simplemente si; va a ser ésa una persona que pase la escoba y que barra, va a estar en un contacto muy íntimo con los muchachos y tiene que ser un elemento que contribuya a la educación y que no la distorsione.

Yo no quiero abusar del tiempo pero quedan la mitad de las cosas en el tintero. ■





Comentario de la insp. Nelsa Botinelli (*)

Antes que nada quisiera decir que me congratulo por la cantidad de coincidencias que encuentro entre las distintas exposiciones. Y creo que a veces algunas de las aparentes discrepancias tienen que ver con el corto tiempo que cada uno tuvo para hacer su exposición.

De alguna manera comparto con el Prof. Víctor Cayota cuando sostiene que «analizar qué es educar» sería lo medular: «qué es educar en este tiempo», diría yo. Pero eso nos lleva inmediatamente al «para qué» de la Prof. Alex Mazzei que lo interpreto como ¿a qué aspiramos que logre cada parte del sistema educativo?

Y cuando empezamos a analizar eso y cuando consideramos sin lugar a dudas que educar en este momento es mucho más que preparar para el trabajo, aún en la rama hoy especializada en ello, entonces nos debemos hacer una pregunta crucial: ¿se justifica en nuestro sistema educativo una separación en la educación media entre la rama que prepara para la educación general y la rama que prepara para el trabajo? Hoy las dos tienen enormes coincidencias. La forma de preparar para el trabajo sufrió un tremendo quiebre con la aparición de la electrónica, siendo la formación general y cultural cada vez más importante, ¿se justificará esa división tremenda que hoy tenemos? ¿O tendremos que llegar a una cooperación y flexibilización de ambas mucho mayor?

Evidentemente hay una rama que tiene la tradición de la formación general, con cuestiones positivas y negativas, sus más y sus menos. Y otra que tiene toda la experiencia de la formación para el trabajo también con cuestiones positivas y negativas. Pero hoy una y otra tienen coincidencias muy grandes.

Es una pregunta que dejo planteada porque es una posibilidad que creo digna de analizar.

Hoy nosotros estamos, lo decía el Prof. Víctor Cayota, enfrentados a un mundo del trabajo (no me gusta hablar de mercado) donde el número y el tipo de calificaciones que se necesitan están más en el ámbito de lo que se estima que de lo que se sabe. Porque los cambios son muy rápidos y muy diferentes en las diversas partes del mundo. No es lo mismo analizarlas en el primer mundo que en los que llamamos, países en vías de desarrollo.

En términos generales podemos decir que aquella pirámide ocupacional —representativa del grado de calificación de los trabajadores— donde el mayor número

de personas no calificadas eran la mayor parte de la mano de obra, hoy pasó a tener una estructura ovoide donde el mayor número de personas son aquellas con una calificación media. Aumentó la necesidad de profesionales, llamémosle universitarios, y ha disminuído la cantidad de mano de obra con poca calificación. Analicemos, entonces, ¿qué significa calificar en estos momentos para el trabajo? Aquí aparece uno de los puntos, que creo que por falta de tiempo, la Prof. Mónica Ratto no desarrolló suficientemente, pero que es uno de los puntos cruciales que aparecen en esa propuesta del préstamo BID-UTU: el querer reducir la formación para el trabajo a meras capacitaciones, a formaciones puntuales.

La forma de desarrollar la educación técnica aparece hoy, coincido también con la Prof. Mónica Ratto, muy manejada a través de slogans. Es muy común para nosotros oír que la educación técnica debe acompañar los cambios tecnológicos, que los alumnos deben hacer pasantías en las empresas, que es imposible que con talleres didácticos podamos reproducir las condiciones del trabajo productivo, que la formación profesional deben hacerla también los empresarios, que los cursos hoy son demasiado extensos, que debe buscarse una formación más corta, que los padres no pueden esperar tanto tiempo para que sus hijos trabajen. Y otras muchas, pero éstas resumen de alguna manera la idea que quiero manejar.

Y aquí, en realidad, nos estamos enfrentando a dos problemas muy grandes. Uno es la relación entre el sistema educativo y el sistema de la economía. Y son dos sistemas que tienen valores diferentes, que persiguen fines diferentes y que sin embargo deberían, en determinado momento, cooperar. De alguna manera el sistema educativo pone más énfasis en la práctica del conocimiento: primero el conocimiento y luego cómo puede éste llevarse a la práctica. A la empresa le interesa, primordialmente, el conocimiento de la práctica y con ese conocimiento de la práctica busca una capacitación puntual más centrada en sus necesidades, en las necesidades del puesto de trabajo. Y por tanto, cuando desde la empresa se establece el perfil del egresado, y por tanto, cómo planificar un curso, se hace en base a los requerimientos del empleo. En tanto que, desde el sistema educativo pensamos primero en la persona y pensamos más en cuáles son las capacitaciones intelectuales, ma-

(*) Nelsa Botinelli es inspectora del Consejo de Educación Técnico-Profesional. Este artículo es la desgrabación corregida por la autora.

nuales, actitudes y valores que tiene que adquirir el alumno para su formación como ser humano, para poder desempeñarse en el mundo del trabajo, en una familia de ocupaciones o en una ocupación en especial. Podemos llegar así a una educación más puntual pero siempre partiendo de una base importante de formación general, científica y cultural.

Y es ahí donde están las grandes coincidencias con la rama de la educación general.

Y cuando decimos que el sistema educativo y el sistema económico y el sistema empresarial público y privado deben de alguna manera adaptarse, encontrar los puntos en común para trabajar, quiero decir que es necesario buscar una serie de estrategias que exigen el análisis de estos puntos fundamentales. Flexibilizar los enfoques para su encuentro no significa dejar uno de lado para sustituirlo por el otro.

Cuando se dice que los alumnos de la educación técnica tienen que hacer pasantías en la empresa o pueden ser formados en la empresa, a nosotros nos caben una serie de preguntas: ¿están todas las empresas en condiciones de dar aprendizajes positivos? ¿Están organizadas como para crear hábitos y valores en los alumnos que les van a ser básicos para toda la vida en el mundo del trabajo? ¿Existen en el país tantas grandes empresa que puedan recibir a tantos pasantes como para que no se entorpezca su línea de producción? ¿Se tiene clara la diferencia entre formar a una persona y tener una mano de obra barata?

Estas son preguntas que, mientras nosotros no las tengamos sobre la mesa no podemos hablar tan fácilmente de pasantías en la empresa o de eliminación de los talleres didácticos.

Cuando hablamos de acompañar cambios tecnológicos, ¿qué significa? Cambios tecnológicos ¿dónde? ¿En el primer mundo o en el nuestro? ¿Tenemos claro que preparar a un tornero para un torno manual es diametralmente opuesto a prepararlo para un torno de control numérico? Si sólo lo preparamos para uno de control numérico ¿cuántos lograrán trabajar aquí en Uruguay? ¿Cuántos en Montevideo y cuántos en el interior del país? Si sólo lo preparamos para el torno manual ¿qué sucede si viene una reconversión rápida? ¿Qué velocidad va a tener esa reconversión? ¿En qué orientación? No lo sabemos. Las velocidades en las distintas ramas de la industria son muy diferentes. En la industria de la tejeduría se produjo en menos de cuatro meses. En la industria mecánica todavía se está por producir en muchos lugares.

Entonces decir que la educación técnica debe acompañar los cambios tecnológicos significa, antes que nada, brindar al alumno las herramientas para poder hacer por sí mismo las transformaciones o las transferencias de conocimientos adquiridos. Se podrá complementar con cursos rápidos de capacitación, pero sin una formación básica importante es imposible.

La formación técnica y tecnológica que un alumno debe adquirir tampoco debe hacerse sobre una base

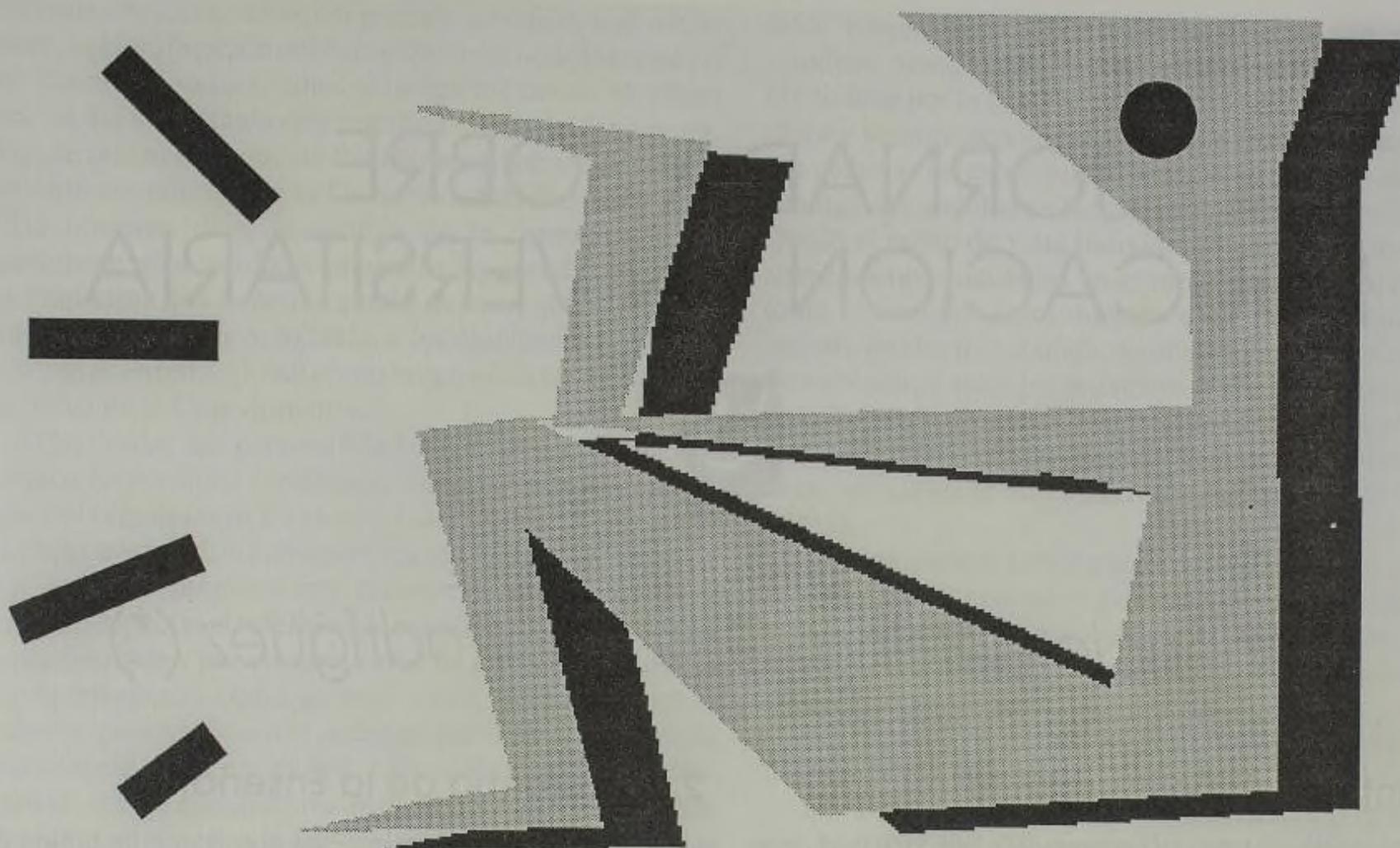
anterior de conocimientos científicos, sino sobre una formación paralela de análisis, discusión y crítica, porque hoy la ciencia, la tecnología y la técnica tienen una simbiosis tal que es imposible pensar en una formación tecnológica independiente del conocimiento científico. Y ese conocimiento científico y esas aplicaciones tecnológicas tienen una incidencia tal en toda nuestra sociedad, en nuestras formas de comportamiento y en nuestros valores, que tampoco pueden ser aislados del humanístico, cultural, histórico de la situación o de la aplicación tecnológica a que estamos enfrentados.

Todo esto nos cuestiona absolutamente desde el inicio el qué educar y qué esperamos de cada subsistema. Y cuando decimos de cada subsistema yo me permito aquí hacer una ligera crítica a los organizadores: ¿por qué no está el subsistema de la formación docente entre los ponentes? La formación docente es fundamental en este tema. Cuando hablamos de autonomía docente, cuando hablamos de una posible descentralización crítica, no lo podemos hacer sin un cuerpo docente fuertemente preparado y fuertemente crítico, con una posición tomada frente a la educación.

A veces nos enfrentamos a situaciones realmente difíciles y problemáticas. El Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) que forma maestros técnicos tiene una falta de coordinación casi total con la educación técnica y tiene enfoques de formación completamente distintos. No se sientan en una mesa a planificar en conjunto. El Instituto de Formación de Profesores de asignaturas teóricas en lenguaje, por ejemplo, orienta su formación hacia la enseñanza media general y muy raramente tiene en cuenta que existe otra rama que es la educación técnica, que necesita de ella tanto o más que la otra.

En relación a la reconversión y actualización del cuerpo docente, estoy totalmente de acuerdo con la Prof. Mónica Ratto: lo que se han dado hasta ahora, son situaciones aisladas, incompletas, descontextualizadas, que no resultan ni eficientes ni eficaces, para usar la terminología del momento.

Si nosotros consideramos que hay quienes tienen tradición en la formación general y quienes tienen tradición en la formación para el mundo del trabajo, pues señores, los institutos de formación docente son los que tienen tradición en la formación de los docentes y también en la actualización. Es decir, yo creo que tienen que estar mucho más presentes. Me gustaría analizar, discutir las posibilidades, para lograr un mayor número de egresados de esos institutos. Es una situación muy compleja, son muchísimas las variables que están incidiendo, pero es evidente que a alguna solución tenemos que arribar porque -más allá de las críticas que les podamos hacer a los diferentes diagnósticos que se han tratado de hacer a través de cifras- pasado el período de la dictadura, no se han mejorado las formas de selección del personal docente, y los niveles de formación técnico y pedagógico de los docentes, en muchos casos, son realmente deficitarios.



Resumiendo, yo creo que en este momento se hace imprescindible una discusión general de «qué es educar», qué papel debe cumplir cada una de las partes del subsistema, dejar de cometer ciertos errores que se han cometido, aún con buenas intenciones, al establecer algunas reformas. Por ejemplo, como dijo la Prof. Alex Mazzei, se hizo una reforma del ciclo básico y sólo se enteraron quienes hicieron la reforma de que era tal, porque el propio sistema cometió errores como el siguiente: se consideran tres los años obligatorios de educación básica y luego se inicia el segundo ciclo de la educación media. Finalizado el ciclo básico el alumno puede optar por continuar la educación general (en cuarto, quinto y sexto de secundaria) o iniciar la educación técnica. Pero hete aquí que la orientación a ese alumno en Secundaria, está prevista recién en el curriculum de cuarto año.

Se intenta luego otra reforma e incluso se hace una coordinación con la Universidad de la República y aparece la llamada microexperiencia del Bachillerato Técnico, que yo entiendo que no es experiencia porque no están dadas las condiciones para una experiencia pedagógica, ni es micro en la medida en que la Universidad del Trabajo (UTU) la puso en todas las capitales departamentales. Pero de alguna manera se le dio en llamar así. Ese plan contiene un núcleo común que se supone abarca el mínimo que se considera necesario al egreso de un alumno de 18 años. Pues bien, hoy vivimos en el mundo del sonido y de la imagen, pero en el núcleo común no está la asignatura dibujo, por ejemplo. O entre las ciencias básicas no aparece física, aparece la física para Secundaria y para la educación técnica pero como núcleo científico sólo aparece matemática y clasificada

como ciencia instrumental. Con lo cual estaríamos dando un fin a la matemática que es muy discutible.

Y por último, en una visión completa del sistema educativo no podemos dejar de analizar otro punto muy importante: la relación entre la educación media y la universidad y esos espacios que hay de interacción entre ambas, sobre todo entre la educación técnica y la Universidad de la República. Porque en ese diagrama ovoide que tendría hoy el mercado ocupacional, existe una formación técnica media que exige de un conocimiento científico muy importante pero de una práctica también muy importante. Práctica que ha cambiado mucho. Cuando esa práctica se dirigía a la industria basada en la electromecánica tenía un componente importantísimo de habilidades manuales. Y en esas habilidades manuales es que están basados la mayoría de los aprendizajes de los viejos cursos técnicos y de los cursos de formación profesional de la Universidad del Trabajo. Es decir los cursos que preparan para técnicos medios y para trabajadores calificados. Con la introducción de la electrónica ha cambiado el tipo de habilidad y el grado de incidencia en uno y otro tipo de curso. Y son justamente estos aprendizajes los que se detectan como una carencia en la Universidad de la República.

Pero, a su vez, nosotros necesitamos de la creación de conocimiento, de la visión crítica y amplia que se tiene a nivel universitario. Hoy existen acciones en común en tecnología mecánica y en el área agraria en los Bañados de Medina, que significan comienzos de cooperación en ese sentido. Pero son experiencias que hay que analizar, que hay que trabajar mucho más y que, de alguna forma, encontrarle el para qué dentro del qué enseñar. ■

JORNADA SOBRE EDUCACION UNIVERSITARIA



Ponencia del Ing. Gerardo Rodríguez ()*

1. Introducción

Se supone, al leer la presentación por SERPAJ de su Ciclo de Debates sobre la Reforma del Sistema Educativo Uruguayo (SEU), que la tercera sesión, para la cual preparamos el texto que sigue, completa con Primaria y Enseñanza Media el referido Sistema. Si así fuera, no es un problema formal carente de interés el precisar que en realidad debió hablarse de Enseñanza Terciaria (ET).

El papel exigido por la sociedad, también y especialmente la uruguaya, a la ET es muy extendido y diversificado. Tiene que ver con las perspectivas subjetivas de cada joven y también y especialmente, con las posibilidades de desarrollo del país, las condiciones de vida de sus gentes, la incidencia feliz de la sociedad, a través del SEU, en la realización de cada ser humano en concreto, de su acceso a las proximidades de la libertad.

Dentro de la ET la Universitaria -o Superior, en nuestra tradición jurídica y, más en general, cultural-juega, sin duda, un papel significativo y pensamos que su relevancia nace de su indispensable naturaleza crítica, vinculada indisolublemente a la creación del conocimiento científico y sus aplicaciones, en el más amplio espectro de materias.

Esta distinción es absolutamente necesaria, porque la Universidad (U) no puede, ni debe cargar con toda la responsabilidad de la ET, por otro lado, no puede permanecer al margen de la necesidad social de la "generalización y diversificación de la ET" (numeral 2 de la Declaración de la Asamblea General del Claustro (A.G. del C.) del 05/07/95).

En lo sucesivo, haremos referencia en lo posible, dada la impuesta brevedad de este texto y la necesidad de sintetizar que conlleva, también a la ET.

2. La Reforma de la Enseñanza

El uso de esta expresión está notoriamente teñida de un contenido político, político partidario, político de gobierno, o si se quiere para ser actual, político de coalición.

Se levanta la bandera de la Reforma de la Enseñanza (RE) justamente por quienes tienen en sus manos la contención de su deterioro y quizás, lo que es peor, ello esconde el propósito de crear las condiciones que permitan al gobierno seguir agudizando las conductas que expresan la voluntad de desentenderse —el Estado— de las responsabilidades de proteger, desarrollar, perfeccionar el SEU.

La legitimidad académica y moral de las tendencias transformadoras está dada por la trayectoria de las instituciones proponentes. Corremos el riesgo de utilizar las mismas palabras para fundamentar posiciones antagónicas como si fuera lo mismo. También podrá mirarse como una transformación el deterioro universitario. Y lo sería. Pero no es la transformación que buscamos. El marco normativo siempre se mueve con legitimidad en el campo del deber ser, es decir en torno a los principios de la Ley Orgánica. Cuando se tironea para salir de esos principios en nombre de la "realidad", de "lo que se puede hoy", en realidad se pasa objetivamente a ser cómplice de la política de desmantelamiento de la Enseñanza Pública. Eso es tanto como pasar a servir al Banco Mundial en calidad de meritorio. La Universidad se debe a la sociedad uruguaya en primer término. Con el Banco Mundial nos podremos entender en términos de armisticio, nunca como aliados. Porque tenemos, objetivamente, intereses antagónicos.

Hemos oído proclamar a los cuatro vientos, en los

(*) Gerardo Rodríguez es profesor en la facultad de ingeniería. Este artículo fue escrito por el autor.

últimos años, me refiero al período posterior a la dictadura, la significación del conocimiento, no solamente en el plano individual, sino, principalmente en el plano social. Es importante esta segunda visión del fenómeno. Desde que el economista Paul Romer, teórico del crecimiento económico de la Universidad de Berkeley dijo: "En nuestros días, la ventaja en la competencia no pertenece más, verdaderamente, a las grandes naciones o a aquellos que tienen la suerte de tener abundancia de recursos naturales o, todavía, a los que tienen el capital. En una economía global como la que vivimos, el elemento llave es el Conocimiento."

Casi todas las personalidades adhieren a estos conceptos en ocasiones solemnes. Pero, poco se ha actuado para el crecimiento y extensión del Conocimiento en el ámbito nacional. La diversificación y consolidación de los equipos humanos que generan el conocimiento -y muy en especial el referido a la realidad nacional- ha sido muy limitada y por el contrario se ha estimulado la venta de la enseñanza como un mercancía, restringida por lo tanto a quienes tienen el poder adquisitivo además de la conciencia de su necesidad. Estas dificultades constituyen un ataque encubierto a un derecho inalienable del ser humano, el acceso a la cultura, y como tal genera formas de violencia más o menos inconscientes.

Por ello, más allá de los términos empleados, **las nuevas condiciones a crear** en el SEU deben tender en el nivel terciario -también en los otros- a "su generalización y diversificación".

Si bien nadie discute la necesidad de cambios, en ocasiones profundos, de factores técnicos que tienen que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje- los que deben crearse a la luz del conocimiento crítico de las más diversas experiencias nacionales y extranjeras, en el ámbito adecuado para esas definiciones- o que tienen que ver con el estímulo a la investigación científica y sus aplicaciones a la realidad nacional, los objetivos esenciales para nuestra sociedad y nuestro tiempo, rectores de la llamada "reforma de la enseñanza" deberá ser el llegar a **todos los jóvenes** con la enseñanza terciaria, lo suficientemente diversificada para que todos encuentren en ella satisfacción de sus vocaciones y aptitudes.

Si desde un punto de vista individual se reconocen y tienden a satisfacer derechos de la persona humana, desde el punto de vista social se crean, y de esta **única** forma, las condiciones para enfrentar con éxito las difíciles coyunturas políticas y económicas regionales y mundiales de los próximos años.

3. Sobre la conveniencia de la separación institucional de la Universidad de los restantes organismos que imparten la enseñanza terciaria

Estos últimos procuran la formación de técnicos de nivel terciario destinada a adquirir destrezas e informa-

ción. Requieren mayor flexibilidad (duración de los estudios, nivel, etc.) y están orientados en proporción dominante por la demanda **presente**. El desarrollo científico y tecnológico va a necesitar de técnicos que deberán cambiar de especialidad más de una vez en su vida productiva, realidad ya tangible en países desarrollados. Desde el punto de vista individual inciden fuertemente sobre las oportunidades en el mercado de trabajo y sin duda repercuten favorablemente en la eficiencia del aparato productivo, satisfacen una real necesidad social. Se encuentran entre los organismos que "la Universidad de la República habrá de apoyar, impulsar y asesorar" en su creación y accionar cuando "comparta sus fines" y sean "socialmente útiles". (Declaración A.G. del C. 05/07/95).

Si esta enseñanza terciaria, no universitaria, se imparte desde la Universidad se generan efectos no deseables:

3.1. Aumento desmesurado del volumen de la U, número de estudiantes, docentes, aparato administrativo, locales, etc.

3.2. Complicación de la gestión por la naturaleza distinta de esa enseñanza.

3.3. Dificultades a nivel del cogobierno universitario por la disparidad del cuerpo docente, la diferencia de propósitos de los estudiantes, guiados sustancialmente por facilitar su inserción en el mercado de trabajo, y otros factores.

La U ha asumido por su "voluntad de servicio", en exceso, responsabilidades en enseñanza terciaria no universitaria.

4. Sobre los egresados universitarios

Estos son jóvenes que han aceptado voluntariamente la **responsabilidad** de adquirir conocimientos organizados que los habilitan para atender idóneamente actividades especializadas **requeridas** por la sociedad.

Para ello han hecho el esfuerzo de **demostrar** en pruebas regulares y sostenidas durante varios años su creciente capacitación.

Deben, entonces, ser considerados como un valor de la sociedad y estimulados como tales. Son portadores de gran parte del saber más actual y han sido formados para poder aplicarlo a la realidad material y social que lo genera. Por lo menos, pensamos, así deben ser las cosas.

Por lo que reciben, contraen, a su vez, la **obligación** de servir a la sociedad con su competencia y tienen derecho por ello, como todos los trabajadores, de acuerdo a su grado de especialización y capacidad creadora a resolver con decoro sus necesidades vitales y culturales, las de su familia. No importa su extracción de clase social.

Si alguien, fuera del Estado, debe pagar los costos de esa enseñanza superior deben ser quienes utilizan su fuerza de trabajo y lucran con ella. En el plano económico esos son los principales beneficiarios. Esos beneficios son de orden incomparablemente mayor que el que recibe el egresado en retribución de su trabajo.

5. Sobre la unidad de las características de la "Universidad"

Existe, aparentemente, un acuerdo grande sobre el "concepto de Universidad" en base a un documento aprobado por el CDC, luego compartido por el MEC y la Universidad de la República en el 1er. Informe de la Comisión Mixta (1992). Se reitera, nuevamente, similar cuerpo de ideas en la opinión consensual de la Comisión Consultiva creada por el Sr. Ministro de Educación y Cultura en mayo de este año.

Están allí presentes los dos grandes valores que el Documento de la UNESCO, de febrero de 1995, considera esenciales, la libertad de cátedra y la autonomía institucional.

Esas características de la Universidad deben ser tomadas "in totum", no son segregables, pues en ausencia de unas, otras pueden volverse negativas. Por ejemplo, la autonomía sin cogobierno, o sin democracia interna expone la institución a una conducción inconveniente, la libertad de cátedra sin criterios adecuados de elección y mantenimiento del cuerpo docente tiene alta probabilidad de perjudicar la calidad de la enseñanza o la orientación de la investigación.

Los acuerdos alcanzados en la referida Comisión Consultiva no incluyen condiciones sobre la forma de provisión de los cargos docentes. A nuestro juicio, sobre bases bien precisas para la selección, deberá establecerse la libre aspiración a los cargos docentes. Tampoco parece adecuado que exista otra limitación al ingreso estudiantil que las derivadas de la necesaria formación para el buen aprovechamiento de los cursos a seguir.

Consideramos necesario, por lo menos, un examen más cuidadoso de problemas de esta naturaleza.

Son necesarios controles, como existen en las otras ramas de la enseñanza, de los procedimientos de evaluación de la actividad estudiantil porque siempre existe el riesgo de juzgar al producto "egresado" por planes de estudio, programas, horarios de clase, duración de las carreras, etc., prescindiendo de lo esencial, los niveles de exigencia reales usados para la obtención de los títulos. Estos problemas no son imaginarios, han sido profundamente señalados en países vecinos con una cantidad considerable de instituciones de enseñanza superior privada.

6. Sobre quien debe controlar la habilitación y el funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior

En este tema trascendente, que en definitiva valida o no la aplicación de los criterios acordados nos resultan claramente compatibles la resolución del CDC del 29/10/91 que estima "privativa" la intervención de la Universidad de la República fruto de una rica extensa discusión y la propuesta de la Comisión Central de Educación de la Universidad de la República con su fundamento referida en el numeral 6 (*) de la Resolución de la A. G. del C. del 05/07/95.

Los conceptos antes expuestos presentan, **sin ninguna pretensión exhaustiva** aspectos relacionados con la llamada Reforma de la E. T. que consideramos de interés. Es el fruto, sin duda imperfecto, de un trabajo hecho en muy poco tiempo robado a obligaciones laborales previas e impostergables, por lo que solicitamos la mayor generosidad del lector al juzgarlo. ■



(*) "6. La Comisión Central de Educación de la Universidad de la República, en abril de 1992 producía un informe según el cual surge, entre otras, la alternativa que enraiza en las mejores prácticas de la Universidad, que se "disponga la creación de un organismo consultor que incluya representación de otros organismos de la enseñanza, del poder político y otros sectores sociales", discutiéndose en su seno la problemática de la educación terciaria en general y de la universitaria en particular.

La existencia de tal ámbito daría respaldo, solidez y transparencia a las decisiones que adoptara la Universidad y la obligaría a hacer muy explícitas y convenientes sus argumentaciones, al tener que confrontarlas con otros puntos de vista."



Ponencia del Dr. Jorge Ares Pons (*)

Reforma educativa en la enseñanza superior

Más bien que de reforma educativa en la enseñanza superior preferiríamos hablar de transformaciones de la enseñanza superior. Por una doble razón. Por un lado el término "reforma" nos evoca cierta rigidez castrense, una planificación previa y minuciosa de un conjunto de transformaciones, algo que resulta bastante irreal al nivel de la educación superior. Por otro la expresión "enseñanza superior", particularmente cuando se refiere a las universidades -su ámbito más natural y propicio-, trasciende el contexto de lo que habitualmente se entiende por "enseñanza", al estar estrechamente ligada a otros aspectos de la actividad universitaria como la creación y la aplicación del conocimiento, la extensión, etc.

Las instituciones de enseñanza superior, por su propia naturaleza, se sustentan en la actividad de un plantel académico formado por expertos en múltiples ramas del conocimiento, cuyos puntos de vista y opiniones no son necesariamente coincidentes; a ellos se suman las visiones, tampoco obligadamente compartidas, de distintos sectores estudiantiles, amén de las presiones de otros grupos de opinión internos y externos a la institución.

Este modelo institucional ha llegado a definirse como una "anarquía organizada", cuyo funcionamiento eminentemente político, no debe considerarse una patología sino una forma natural e inevitable de gestión, propia de su particular naturaleza.

En ese marco, el papel de la conducción universitaria, más bien que académico es diplomático o político, tratando de detectar y armonizar distintas corrientes de opinión, procurando alcanzar resultantes lo más cercanas posibles a la línea política que la propia conducción entiende adecuada.

En tal contexto toda "reforma" o planificación minuciosamente preparada va a funcionar con un considerable margen de aleatoriedad, que hará que los resultados finales no sean fácilmente predecibles a partir de los supuestos iniciales o, en el mejor de los casos, lleguen a concretarse tras un laborioso proceso de deliberación y transacciones. Vale la pena hacer constar que esta situación no se da exclusivamente en instituciones cogobernadas como nuestra Universidad, sino que es característico, repetimos, de la especial dinámica interna propia de las instituciones de enseñanza superior.

Por estas razones preferimos hablar de "transformaciones" y no de "reformas".

¿Qué transformaciones?

Cuando se habla de transformaciones en materia de educación, debemos estar muy atentos para poder distinguir, por lo menos, dos planos de discurso frecuentemente entremezclados: el plano político -y si se quiere filosófico o ideológico- y el técnico. A veces a través de una simple modificación metodológica o una "modernización" de contenidos, se está introduciendo una fuerte carga ideológica capaz de afectar todo el sistema.

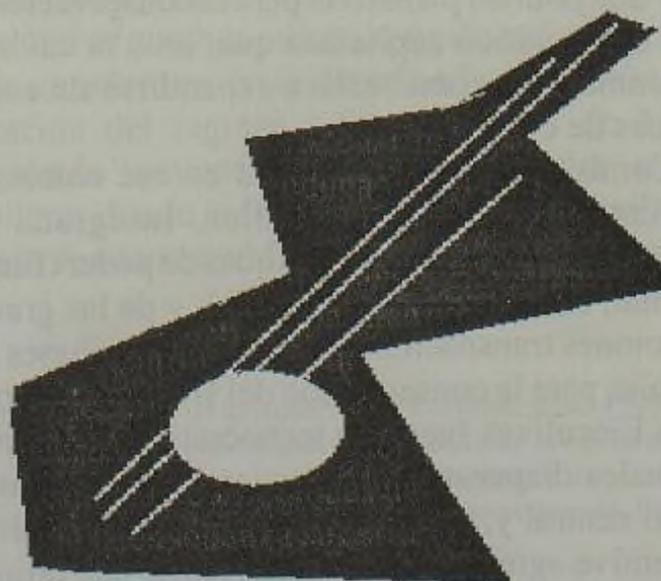
En el caso particular de las universidades esto es singularmente notable. La actual controversia entre UNESCO y organismos internacionales como el Banco Mundial, en materia de enseñanza superior, es un claro ejemplo al respecto.

En los últimos lustros es casi un lugar común referirse a la crisis mundial de la educación superior y atribuirla a tres causas principales:

- Masificación de la demanda.
- Dificultad para acompañarse con la rápida evolución del conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas.
- Restricciones presupuestarias provocadas por una recesión económica de carácter mundial.

La búsqueda de soluciones ha conducido a replantear el papel de la enseñanza superior, particularmente el de las universidades, en la sociedad contemporánea. Ese replanteo no es aséptico, no es neutro, no puede estar dissociado del modelo social y cultural en que se inscribe. Y aun compartiendo el mismo modelo, no se llega a idénticos resultados cuando varía el contexto real de su aplicación. Por ejemplo, no se utiliza la misma vara cuando se trata de resolver los problemas de los países desarrollados o de los subdesarrollados.

Por tanto, es esencial tener claro cuál es el origen de determinadas propuestas "transformadoras" que surgen como hongos y de manera simultánea, en distintos países



(*) Jorge Ares Pons es Dr. en química.
Este artículo fue escrito por el autor

y regiones, y nos hacen acordar al modo, también simultáneo y coincidente, con que, por ejemplo, estos sufridos países subdesarrollados fueron víctimas, al mismo tiempo, de dictaduras militares, de onerosos endeudamientos, del retorno a la democracia -aunque "tutelada"-, etc.

No es casual el auge de las avasallantes concepciones neocapitalistas que hoy atribulan al género humano; no es casual la permanente apología del consumo con que se nos bombardea.

Ignacio Ramonet, nada menos que el director de *Le Monde Diplomatique*, refiriéndose al neoliberalismo, nos habla (enero 1995) de la "...viscosa doctrina que insensiblemente envuelve todo razonamiento rebelde...". Esta doctrina, que bautiza como "el pensamiento único", "...es la traducción en términos ideológicos, pretendidamente universales, de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional." "Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Acuerdo Internacional sobre tarifas económicas y comercio (GATT), Banco de Francia, etc., que mediante su financiamiento reclutan al servicio de sus ideas a lo largo de todo el planeta, a numerosos centros de investigación, universidades, fundaciones, que a su vez afinan y difunden el discurso preciso."

"...casi en todos lados, las facultades de Ciencias Económicas, los periodistas, los ensayistas, los hombres políticos, retoman los principales mandamientos de estas nuevas Tablas de la Ley y por intermedio de los grandes medios de comunicación de masas lo repiten hasta la saciedad."

Esta operación de persuasión intensiva se corresponde muy bien con las políticas que los asesores del Presidente Bush, en el documento conocido como "Santa Fe II", recomendaban aplicar en América Latina, a los efectos de lograr una sumisión mayoritaria a sus intereses regionales: promover el dominio de la "industria que modela las conciencias", vale decir, el aparato cultural y los medios masivos de comunicación.

Estos lodos tienen una vieja raíz en aquellos polvos que, a comienzos de la década del '70, se propusieron delinear una política planetaria para la conservación del modelo democrático capitalista que, ante la caída del bloque comunista, comenzaba a expandirse sin encontrar diques de contención.

La Comisión Trilateral, creada en ese entonces a instancias de David Rockefeller, integrada con personeros de los tres grandes bloques de poder (Europa Occidental, Estados Unidos y Japón), y de las grandes corporaciones transnacionales, establece las bases fundamentales para la conservación del sistema: democracias con Ejecutivos fuertes y tecnocráticos; Parlamentos formales dispuestos a refrendar las directivas del gobierno central y, sobre todo, una política económica que incentive agresivamente el consumo, que promue-

va la renovación cada vez más acelerada de los stocks, condición necesaria para mantener el ritmo del desarrollo tecnológico y el crecimiento económico. La apertura de los mercados, el consumismo inducido, la conversión de las naciones soberanas en vasallos al servicio del capital transnacional, eran condiciones ineludibles para evitar el crack del sistema.

En ese contexto se comprende que el papel de la educación se volviera crucial en un doble sentido: por un lado, convencer al ciudadano para que acepte las reglas del juego; por otro, preparar la mano de obra requerida por el sistema. En este último aspecto la enseñanza de nivel terciario resulta capital: no en vano los grandes organismos internacionales desarrollaron importantes aparatos para ocuparse de ella e indicarles a los gobiernos las pautas a seguir.

Los materiales del Banco Mundial son paradigmáticos en ese sentido. Un documento típico: **Higher Education: The lesson of experience**, de setiembre de 1993, merece que le dediquemos algunos comentarios. En él se proponen importantes transformaciones a nivel de la enseñanza terciaria, que van fundamentalmente en detrimento de las universidades -especialmente las públicas- estimulando la formación de sistemas que incluyan variantes terciarias más baratas y que puedan resultar rentables para la iniciativa privada.

Se declara expresamente que el objetivo del Banco Mundial en materia de educación terciaria es "el logro de una mayor eficiencia con el menor gasto público", propósito en abstracto inobjetable, hasta tanto no se definan los parámetros para medir esa eficiencia y las medidas a adoptar para disminuir el gasto público.

A través de esas definiciones el Banco Mundial establece políticas y condiciona el apoyo financiero. En el marco de ese condicionamiento indica a los gobiernos las medidas que deberán adoptarse, entre ellas el control del acceso a la educación terciaria, la conformación de un ámbito propicio para el desarrollo de instituciones privadas, la diversificación del financiamiento de la educación terciaria, buscando no sólo nuevas fuentes de recursos extrapresupuestales sino suprimiendo todo tipo de subsidio interno a la actividad estudiantil y cobrando por concepto de matriculación; sin perjuicio de recomendar medidas que permitan a los estudiantes pobres, con altas calificaciones, continuar sus estudios. También deberá diversificarse el espectro de la educación terciaria, estimulando la creación de instituciones no universitarias, en particular privadas. De este modo los sistemas de enseñanza terciaria se volverán más sensibles a las cambiantes necesidades del mercado laboral, objetivo que parece ser central para el Banco Mundial en materia de educación terciaria, incluyendo la universitaria.

En particular para los países subdesarrollados se recomienda derivar recursos de la educación terciaria hacia los niveles básicos -especialmente hacia primaria- por entender, en virtud de consideraciones netamente econometristas, que las tasas de retorno son mayores en estos niveles, en tanto que la educación terciaria favorece

sólo a ciertos sectores de la sociedad, resultando fuertemente elitista.

Estas posiciones del Banco Mundial, discrepantes con los enfoques de UNESCO sobre el papel primordial de la educación superior como palanca para la superación del subdesarrollo, motivaron la realización de un foro en procura de lograr un acercamiento entre ambos organismos. Ese acercamiento no se logró y a comienzos del año en curso el Director General de UNESCO, Federico Mayor, dio a conocer un documento (**Documento sobre políticas para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior**, febrero de 1995) que en nuestro país fuera presentado primero en la Universidad de la República y luego en el Parlamento Nacional; en él se cuestiona severamente la política de los organismos internacionales.

En un trabajo muy interesante de la experta sueca Berit Olsson (**The power of knowledge: A comparison of two international policy papers on higher education**) se analizan y comparan las diferentes visiones de UNESCO y el Banco Mundial respecto a la educación superior en los países subdesarrollados. Olsson no habla de países "en vías de desarrollo" sino de "subdesarrollados", en términos de las teorías de la dependencia, que han establecido que los desiguales términos de intercambio hacen cada vez más ricos a los países ricos, a expensas de los pobres, que lo son cada vez más.¹

Señala Olsson la ficción del libre acceso al conocimiento, cuando en la práctica buena parte de los resultados de la investigación no está al alcance de los países pobres por restricciones militares o industriales. Pero también porque se requiere disponer de una formación académica adecuada para poder comprender, seleccionar, absorber y usar el conocimiento disponible.

Para el Banco Mundial el objetivo central es la restricción del gasto público, y desde este punto de vista, las universidades *son un problema para las sociedades*. Para UNESCO en cambio, las universidades *son un factor esencial para la resolución de los problemas de las sociedades*, y en consecuencia el apoyo público debe ser entendido como una inversión nacional de largo plazo y de impostergable necesidad.

Según el Banco Mundial el Estado debe excluirse al máximo, contemplando sólo algunos aspectos que no son rentables a corto y mediano plazo para la inversión privada, por ejemplo, la investigación básica y los posgrados.

El efecto intrínseco sobre la calidad de la educación superior no parece preocupar mucho al Banco Mundial, para el cual lo fundamental es la disminución del gasto público y la regulación de la educación superior de



acuerdo a las demandas de la clientela -estudiantes y empleadores- en el marco de un mercado esencialmente privado.

La sociedad opera como mecanismo de regulación de un sistema donde el individuo es *un consumidor de educación*, que venderá *el valor agregado* que aquella pueda ofrecerle, a otro consumidor: *el empleador*. Las necesidades inmediatas del mercado en cuanto a personal entrenado y la ambición personal por mejorar el status, son los motores que operan el sistema.

Para UNESCO la educación es un valor per se, no sólo por su relación con el empleo, el desarrollo y la producción, sino también por su influencia sobre la cultura y la cohesión social.

Según Olsson las recomendaciones del Banco Mundial no buscan generar reales cambios ni lograr el desarrollo de los países sumergidos; procuran solamente introducir ajustes que consoliden la subordinación, aliviando la pobreza más cruda y previniendo explosiones sociales.

Estas políticas de los organismos internacionales, ejemplificadas en los documentos del Banco Mundial, son impuestas a los gobiernos, quienes a su vez trasladan las presiones a las universidades. Así aparecen simultáneamente en muchos países de América Latina, propuestas de transformación (estímulo a la educación privada, limitación del ingreso a las facultades de Medicina, creación de "sistemas de educación superior" a la manera chilena, donde la figura del gobierno central adquiere un peso fundamental frente a autonomías universitarias

¹. En una publicación reservada destinada a los hombres de negocios (Al día, **carta reservada de actualización**, Londres, junio 1993) se decía: "En cuanto al resto del mundo, todo lo que queda afuera del sistema del G-7 (los siete mayores países industrializados), de la esfera más amplia de la OCDE (los 24 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y de las prósperas clases urbanas de algunos otros países, está condenado a la marginación, sin destino ni posibilidad de incorporarse a esta versión del capitalismo avanzado. Por horrible que pueda parecer esa inmensa población simplemente no cuenta. Es como si no existiera".

fuertemente recortadas, etc.). Pero en el marco de los procesos de integración latinoamericanos, la situación es aún más grave.

La situación actual en el contexto de los procesos de integración

Es obvio que proyectos como el MERCOSUR constituyen subsistemas, dentro de un sistema global que responde a grandes intereses transnacionales.

La **Iniciativa para las Américas** (*Enterprise for the Americas*), del Presidente Bush, procuraba culminar los distintos procesos de integración enhebrando las diferentes piezas en un conjunto armónico cuyo objetivo fundamental, según Noel Mc Ginn, distinguido profesor de Harvard, sería la recuperación de la maltrecha economía norteamericana. (Noel Mc Ginn, **Economic Integration within the Americas: Implications for Education**, en *La Educación* (Rev. de OEA), n° 106)

Crudamente, expresa Mc Ginn: *"Algunos comentaristas han interpretado la propuesta norteamericana como un acto desesperado para asegurar el control económico sobre sus últimas colonias económicas. Expulsados de los mercados, primero en Europa y en forma creciente en Asia y en el Pacífico, los capitalistas norteamericanos se han asustado ante la creciente expansión de la inversión japonesa en América Latina y han presionado al Presidente Bush para que actúe previniendo futuros avances de dicha inversión."* (Trad. libre)

Literalmente, Mc Ginn considera que las distintas iniciativas americanas de carácter integracionista (NAFTA, MERCOSUR, países anglófilos del Caribe, etc.) deben entenderse como respuestas positivas a la propuesta del Presidente Bush.

"La acción norteamericana se produce en el momento en que la economía de los Estados Unidos es agobiada por una balanza comercial desfavorable, un enorme déficit, quiebra de muchas instituciones aseguradoras e inmobiliarias, desempleo creciente, inflación en aumento aún con altas tasas e interés, y la mayor deuda nacional del mundo, según algunos tan grande como todas las deudas externas del Tercer Mundo, combinadas".

Suponiendo que para el año 2000 se alcanzara cierto nivel de integración económica dentro de uno o más grupos de países americanos, se pregunta Mc Ginn: ¿cómo afectará esa situación a los sistemas de educación de los países involucrados?

Está claro que en ese contexto las políticas de integración representan una respuesta lógica a las exigencias del nuevo modelo de sociedad. Integrar, equiparar, pasar un rasero común, estandarizar a la mayor gloria de la eficiencia y la eficacia de la producción.

La integración no será un instrumento genuino para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, sino solamente un paso necesario para racionalizar el funcionamiento de la sociedad de consumo.

Mc Ginn examina algunas probables consecuencias de los procesos de integración y sus efectos sobre los sistemas educacionales.

En primer lugar, nos dice, debe esperarse una inversión selectiva que genere grandes polos de desarrollo (en particular en Estados Unidos, Canadá, Brasil, México y Argentina) y, en consecuencia, importantes migraciones de mano de obra. Se incrementará el flujo de cerebros desde las regiones más pobres a las más ricas, con el consiguiente agravamiento de los desniveles relativos.

La adecuada y uniforme calificación de la mano de obra resultará esencial para la eficiencia del mercado común. Deberá esperarse, entonces, una creciente presión sobre las instituciones educacionales para que ajusten su oferta a las exigencias del mercado.

La "excelencia" se medirá, cada vez más, en términos de aquellas destrezas que puedan ser bien "vendidas". Esto se traducirá en una reducción de la enseñanza de los clásicos y los idiomas (excepto los útiles en el mundo de los negocios), la geografía, la historia, la educación física y las artes. Por el contrario, matemática, ciencia y lenguaje aplicado (lectura, comprensión, escritura comercial -no creativa-) se verán favorecidos.

La presión para convertir a las universidades en meros politécnicos será cada vez mayor.

¿Cuáles resultarán, a grandes rasgos, las consecuencias más previsibles de esta situación, para las instituciones de educación superior?

Puede presumirse:

- Uniformidad curricular.
- Evaluación rígidamente impuesta desde el exterior en base a las demandas de un mercado laboral manejado por los grandes inversores transnacionales.
- Retracción de la inversión pública en educación superior.
- Sometimiento cada vez mayor de la educación a las leyes del mercado empresarial, para poder sobrevivir.
- Mayor desarrollo de las universidades privadas, en detrimento de las públicas.
- Apoyo económico a las universidades, determinado por su disposición a acatar las directivas externas de los organismos internacionales y por su ubicación en relación a los polos regionales de desarrollo.
- Práctica desaparición de la autonomía universitaria, aún en terrenos específicamente académicos.
- Renuncia a la libertad de cátedra.
- Rápida desvalorización de cualquier actividad no vinculada directamente al interés de los sectores productivos.
- Renuncia al papel crítico y creativo de la universidad en el seno de la sociedad.

Las presiones que a nivel mundial se ejercen sobre las universidades, para adaptarlas a la sociedad de consumo, se vuelven particularmente acuciantes en aquellos países subdesarrollados involucrados en los procesos de integración; se les exige un acelerado ajuste a las necesidades de producción en serie de una mano de obra uniforme, de escaso nivel, pero rápidamente adaptable a los

cambios tecnológicos que se produzcan en la región y a las subsecuentes migraciones que ellos generen.

Se comprometen cada vez más los aspectos formativos de la educación superior y su papel de elemento integrador de una sociedad y de una cultura, al dejar de lado todo aquello que no apunte directamente a la incentivación de las ciencias "duras" y las tecnologías que el mercado reclama.

Las ciencias sociales y las humanidades sólo interesan en la medida en que puedan constituir un correlato indispensable para el desarrollo tecnológico. En un artículo publicado en un Boletín del BID, en setiembre de 1993, se decía:

"Aunque, para aumentar la competitividad de la región en los mercados internacionales, es importante mantener las inversiones en educación orientadas a los campos de la ingeniería, la ciencia y la tecnología, ya no parece justificarse la subvención pública de otras disciplinas a nivel universitario."

Podríamos extendernos mucho más, analizando más documentos de organismos internacionales y sus coincidencias con las propuestas de algunos documentos vernáculos, que han circulado en nuestro medio y que aún tienen entusiastas partidarios.

En mérito a la brevedad no lo hacemos. Creemos que con los ejemplos manejados queda clara la naturaleza de ciertas transformaciones, de ciertas "reformas educativas" propuestas para la enseñanza superior, que andan circulando por el mundo académico aquí y en otras partes.

La Universidad de la República

Nos hemos extendido, tal vez demasiado, sobre cuestiones de carácter general porque las hemos entendido cruciales para el futuro de nuestros países y nuestras universidades.

No podemos, sin embargo, cerrar nuestra exposición sin referirnos también a los cambios experimentados por la Universidad de la República en estos años que van desde 1985 a la fecha.

Intentaremos transmitir una visión muy sintética de la evolución operada, aunque ello signifique sacrificar la profundidad con que merecerían ser abordadas todas y cada una de las cuestiones que vamos a mencionar.

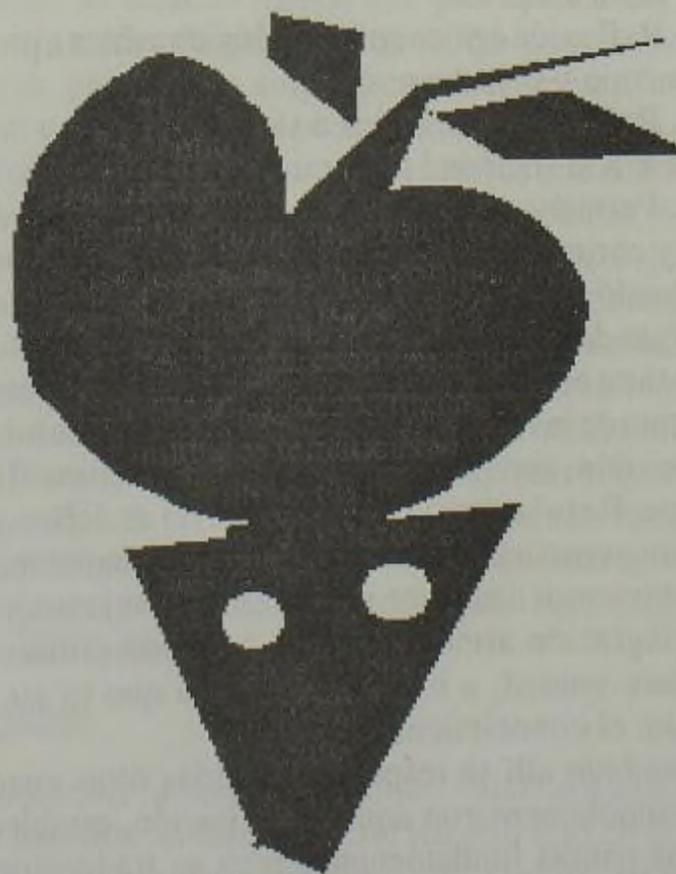
El documento del Rector Brovetto (**Formar para lo desconocido**) publicado bastante antes que el de UNESCO ya mencionado, muestra con él una notable similitud de criterios y líneas de acción. Brovetto define una estrategia constelando esas líneas y criterios alrededor de un esquema muy simple pero muy gráfico, basado en el balance de tres valores fundamentales; *la equidad* (el derecho al conocimiento: patrimonio de todos), *la excelencia* (en el desarrollo de todas las funciones universitarias), *la pertinencia* (atención a las demandas y carencias de la sociedad).

De su equilibrio -que representa como un triángulo equilátero- dependerá la máxima eficiencia social con

que el sistema podrá operar, en el medio y la circunstancia en que se halla inmerso y a los cuales se debe.

Diez años antes de que UNESCO decidiera salir al cruce de las posturas econométristas y neoliberales, la Universidad de la República se embarcó en un proceso de recuperación que iba al rescate de la excelencia académica y la gravitación social que hoy UNESCO reivindica como obligado compromiso universitario. La estrategia diseñada, como lo señala Brovetto, *"...operó sobre dos líneas que actuaron como fuerzas impulsoras..."* *"Por un lado el impulso a la labor creativa en todas sus formas, tanto en la investigación científica y tecnológica como en las humanidades y las artes; por otro la apertura, el relacionamiento con los más variados actores sociales, públicos o privados, organizados o no, nacionales e internacionales"*. Y nosotros agregaríamos: también apuntó hacia la creación de una nueva cultura universitaria, abriendo espacios internos de participación pluridisciplinaria, contrarrestando la tendencia feudal y profesionalista tan profundamente arraigada desde la Ley Orgánica de 1908.

De 1985 a la fecha se ha ido avanzando y transformándose, a medida que se esbozaba una nueva infraestructura apoyada en unidades temáticas vinculadas a distintas áreas del conocimiento o de interés social y no en las clásicas perspectivas e intereses profesionales. El PEDECIBA (Programa para el Desarrollo de las Ciencias Básicas), las comisiones sectoriales organizadas por áreas y no por servicios (Comisiones Sectoriales de Investigación Científica, de Enseñanza, etc.), la creación de nuevos institutos (facultades de Ciencias, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Psicología, Escuela Nacional de Bellas Artes asimilada a Facultad, etc.) son un claro ejemplo de estos cambios. No han sido dramáticos ni, en general, han suscitado vehementes debates; constituyen pasos, si se quiere pequeños, que se van enhebrando como las cuentas de un



collar, apuntando todos en una misma dirección, sin siquiera hacer necesaria la modificación del régimen legal vigente.

Lentamente se va revirtiendo una situación tradicionalmente criticada en las universidades latinoamericanas: estructuras napoleónicas edificadas sobre una matriz hispánica, que condujeron a la gran deformación profesionalista que aún hoy las caracteriza, y que ha sido un freno para el progreso de la investigación científica y una mayor preocupación por los problemas de la sociedad. Duramente atacada por Darcy Ribeiro en la década del '60, dio motivo, en nuestro medio, a la propuesta de reforma planteada por el rector Maggiolo en 1968, por distintas razones (prolegómenos de la dictadura, intereses creados, etc.) lamentablemente abortada.

Haciendo una breve digresión, anotemos que esta situación ya había sido acremente criticada desde muchos años antes. Zum Felde, por ejemplo, en su clásico **Proceso intelectual del Uruguay**, se refería a la Universidad de la República en estos términos: "...esa institución ha ido, de 1900 en adelante, concretándose a los fines utilitarios de las profesiones, y condicionando a tales fines todo el régimen de estudios, con relegación de las finalidades esencialmente intelectuales." Y éticas y sociales, añadiríamos nosotros.

En 1990 en el seno de un Consejo Directivo Central (CDC) preocupado no sólo por los aspectos prácticos de la gestión universitaria, se dio una rica discusión conceptual acerca de la Universidad y de la educación superior. A la pregunta: *¿Qué es una Universidad?*, se dio una respuesta que pretendía establecer las coordenadas fundamentales en que una Universidad debía inscribirse, dentro del contexto contemporáneo. Esa respuesta precisó cinco características clave, que aspiraban a esclarecer el papel de la institución universitaria en el seno de la sociedad:

1. Ambito destinado al cultivo del conocimiento en su más vasta acepción.
2. Reflexión crítica epistemológica y ética a propósito del mismo y de su uso social.
3. Reflexión que aplica a sí misma.
4. Y a la sociedad de la cual forma parte.
5. Permanente proceso de intercambio, transformación y enriquecimiento mutuo, con esa misma sociedad.

Quedó claro que la Universidad no es simplemente un instituto de enseñanza -por más que la docencia superior encuentre en ella su marco más propicio-; tampoco es un instituto de investigación, ni una institución de asistencia o extensión; aunque pueda ser todas estas cosas al mismo tiempo. Resulta que la Universidad no se define por sus funciones particulares consideradas aisladamente, ni aún, nos atrevemos a afirmar, por su simple conjunto, sino por su integración armónica en un contexto crítico que le confiere unidad, a través de aquello que es su objeto común: el conocimiento.

También allí se respondió a varias otras cuestiones que complementaron aquella definición, estableciendo ciertas pautas fundamentales para su traducción en la

práctica:

- ¿Qué hace una Universidad?
- ¿Cómo lo hace?
- ¿En qué marco institucional?
- ¿En qué contexto gnoseológico?

Se marcaron así requisitos de funcionamiento que rescataron la vigencia actual de un concepto de Universidad autónoma y cogobernada democráticamente, tan preocupada por los aspectos epistemológicos del manejo del conocimiento, como por las implicancias éticas de su uso social.

Ojalá que el hecho de haber definido estos andariveles -llamémosles políticos o teóricos- contribuya a evitar que nuestra Universidad caiga en la desvirtuación tecnocrática o en la pasiva subordinación al mercado, hoy tan caras a los organismos financiadores internacionales; a cuya presión han sucumbido no pocas y prestigiosas instituciones universitarias.

El análisis de las carencias y defectos de la Universidad de la República, del grado en que pudieron haberse corregido en estos últimos años, y de las transformaciones que el futuro urge, justificarían una muy extensa exposición, razonablemente imposible en el contexto de esta instancia. Intentaremos describir, casi telegráficamente, un conjunto de tránsitos deseables y previstos y examinar en qué medida han podido plasmarse en realidades.

- Pasaje de una universidad profesionalista (estructurada por facultades profesionales, con el énfasis puesto en este tipo de formación y donde la investigación constituyó, durante mucho tiempo, un subproducto de la actividad profesional), a una universidad centrada en el cultivo del conocimiento en la más amplia acepción (organizada por áreas del conocimiento o de interés social, con el énfasis puesto en la formación científica). En este sentido se ha ido avanzando permanentemente a través de la creación, ya mencionada, de estructuras sectoriales de alta jerarquía, de nuevos servicios pensados con una mentalidad distinta, del desarrollo de grados y posgrados de carácter académico (v.g. PEDECIBA), carreras cruzadas entre diferentes servicios (Bioquímica, Ciencia y Tecnología de Alimentos), creación de unidades para el desarrollo de áreas incipientes (UNDECIMAR -ciencias del mar-; UNICEMA -medio ambiente-, etc.), políticas de intenso impulso a la investigación científica (apoyo a proyectos, a jóvenes investigadores, a científicos que regresan del exterior, etc.), vinculación entre sí de áreas científicas afines existentes dentro o fuera de la Universidad (Unidades Asociadas), apoyo a una enseñanza de grado concentrada en la formación básica y en la puesta a punto de un sistema de especialización, actualización y reciclaje puesto al servicio del egresado (ya funciona una Unidad Central de Educación Permanente) apuntando a constituir un revolucionario sistema de educación permanente, que mantenga al egresado ligado, durante toda su vida útil, a un continuo grado-posgrado que haga posible su permanente adecuación a los cambios científicos y tecnológicos.

- Transformación radical de la formación docente. A pesar de que nuestra Universidad es aún esencialmente enseñante se da la paradoja de que sus docentes carezcan, en general, de la formación imprescindible para protagonizar una verdadera renovación de la enseñanza superior. Fallan en su preparación pedagógica, epistemológica y ética y esas fallas se reflejan, consecuentemente, en graves lagunas en la formación de los estudiantes. Buena parte de ellos continúan adheridos a una visión profesionalista de la Universidad, contribuyendo a perpetuar la fragmentación feudal aún predominante. La idea inicial de que el impulso a la investigación y al relacionamiento con el medio, de algún modo arrastraría de manera casi automática, el perfeccionamiento de la docencia, no ha funcionado demasiado bien, como reiteradamente lo ha hecho notar el Rector Brovetto. Resulta necesaria una política agresiva en la materia, cuyo primer paso se ha dado ya con la reciente creación de la Comisión Sectorial de la Enseñanza, de cuya gestión se esperan logros por lo menos tan espectaculares como los que hasta ahora han distinguido a su homóloga de Investigación Científica.

- Consolidación de los mecanismos de relacionamiento con el medio, que nos han llevado desde una universidad esencialmente aislada del mundo exterior (escasas actividades de extensión y asesoramiento), a una institución que ha sabido tejer una densa malla de entrelazamiento con los más diversos actores sociales, a través de centenares de convenios de colaboración y apoyo (que van desde los acuerdos de carácter académico con multitud de instituciones científicas y de educación superior hasta los convenios con el sector productivo privado o público y con gran parte de los ministerios y las intendencias; llegando hasta la creación de una empresa mixta con UTE -figura jurídica singular en América Latina- para el desarrollo y la venta al exterior de tecnología en el ramo de la energía eléctrica). No está demás señalar que, aparte de los beneficios que esta política de relacionamiento ha reportado en cuanto a la mejor inserción social de la Universidad y a su mejoramiento académico, también ha significado un importante incremento de los recursos extrapresupuestales.

- Pasaje gradual de un sistema excesivamente centralizado a una estructura más ágil, que proporcione mayor apoyo y autonomía a los servicios y a los asentamientos del Interior, concentrando las políticas y las auditorías a la vez que descentraliza la ejecución; liberando de asuntos menores a los órganos centrales, mediante la creación de órganos delegados (por ejemplo: Consejo Ejecutivo Delegado, recientemente aprobado por el CDC) y creando una nueva figura: los vicerrectores o prorectores, que deberán asumir buena parte de la carga académica y administrativa que hoy soporta sólo el Rector.

Se está desarrollando un importante proyecto de revisión de toda la gestión universitaria o complementando anteriores acuerdos de cooperación con la OIT-, destinado a promover las reformas necesarias para hacer más ágil y eficaz el funcionamiento global de la institu-

ción.

- Ruptura del aislamiento dentro del sistema educativo nacional, facilitando la aproximación a los otros niveles de la enseñanza. Afortunadamente existe ya una fuerte vinculación con el CODICEN, que se manifiesta en la discusión conjunta de planes y programas, en el apoyo directo a la formación de los docentes de primaria y secundaria, a la creación de nuevas carreras técnicas en UTU, con participación directa de la Universidad, contribuyendo a la construcción de un incipiente sistema público de enseñanza terciaria, que permita multiplicar la limitada oferta de ese nivel hoy existente. El estudio a fondo de la interfase Secundaria-Universidad es capital para resolver los problemas que plantea la insuficiente preparación de los estudiantes que ingresan a esta última, la naturaleza de sus demandas, los problemas de una supuesta o real masificación, etc.

- Puesta a punto de sistemas de evaluación -hoy imperfectos o inexistentes- a nivel institucional y académico, acordes con las características propias de la institución y no mecánicamente trasladados desde otras realidades. En este aspecto la cooperación intrarregional será fundamental.

- Creación de un Sistema Universitario Regional, ya en marcha con el GRUPO MONTEVIDEO (del cual nuestra Universidad es el nodo central) que abarca 12 universidades de la región y permite la utilización más eficiente de los recursos regionales y la defensa colectiva de los principios universitarios, a través de un intercambio permanente que se da entre los actores académicos y no sólo a nivel de contactos entre las cúpulas dirigentes. Se avanza a grandes pasos hacia la conformación de una verdadera "universidad virtual", al servicio de una importante área geográfica que incluye a Uruguay, Argentina, Brasil y Paraguay.

Hemos intentado con esta apretada reseña dar una idea de objetivos trazados, de logros y carencias por subsanar. Se echa de menos una profundización y una discusión en detalle que aquí, lamentablemente, no puede darse; procurando ampliar casuísticamente la información y explicando los porqués, la historia de los éxitos y los fracasos, de las trabas y dificultades que enlentecen los procesos, de las prolongadas deliberaciones, a veces desproporcionadas en relación a su objeto, pero que son, en buena medida, como lo hemos dicho antes, inherentes a la peculiar naturaleza de las instituciones de educación superior. Tendríamos así un panorama mucho más ilustrativo de la situación actual de la Universidad de la República y de las transformaciones en curso, que tratan de apuntar, tal vez un poco intuitivamente, hacia esa "formación para lo desconocido" que un futuro, no muy lejano pero sí bastante incierto, ya nos está exigiendo perentoriamente.

Colofón

Al referirnos a los organismos internacionales de financiamiento, al discrepar con sus políticas en materia educativa y con las presiones que ejercen sobre los

gobiernos para que acepten al pie de la letra sus dictados, no olvidamos, sin embargo, que buena parte de sus diagnósticos y aun de sus conclusiones, muchas veces fruto de la labor de reputados técnicos, pueden resultar razonables y aún compartibles; y sumamente útiles como insumos para nuestras propias reflexiones y respuestas frente a los múltiples problemas que debemos afrontar.

Tampoco desconocemos que en el seno de esos organismos no todo es consenso o aprobación unánime de las políticas impuestas desde las cúpulas.

Numerosos funcionarios, muchos de ellos latinoamericanos, conscientes de la sufrida situación de dependencia en que vivimos, no escatiman esfuerzos para hallar resquicios a través de los cuales pueda accederse al apoyo económico, eludiendo el habitual chantaje político.

Ni la dureza de los dictámenes es homogénea entre diferentes organismos; en materia de educación superior existen hoy, incluso a nivel de dirigencia, matices importantes, observándose, a veces, reflexiones no tan ortodoxamente econométricas como las del Banco Mundial, llegándose a admitir, por ejemplo, a nivel de cúpula en el BID, que la enseñanza superior juega un papel importante como elemento integrador de una cultura y una sociedad: lo que se ha dado en llamar "*nation building*".

En lo que respecta a la Universidad de la República deberíamos haber hecho, tal vez, alguna mención del manido tema de la reforma de la Ley Orgánica vigente.

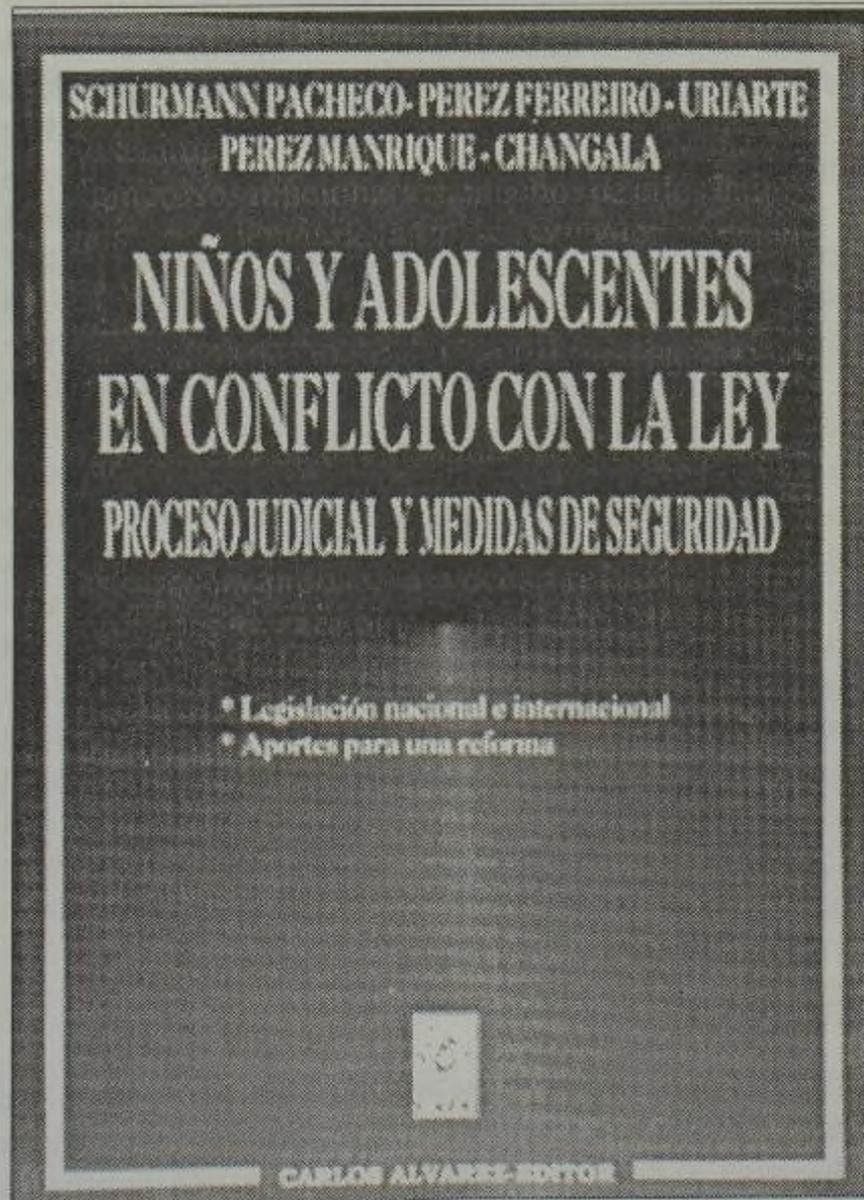
Existen hoy, en la propia Universidad, distintos grupos de trabajo estudiando la posibilidad de introducir modificaciones al texto legal.

Sin embargo, pensamos que el centro de los problemas no pasa demasiado por posibles modificaciones legales. Existen, sin duda, aspectos que requieren esas modificaciones. Pero la mayoría de los cambios sustanciales a los que nos referimos anteriormente, pueden llevarse adelante prescindiendo de ellas. Sin perjuicio de que, por razones de conveniencia, pueda ser recomendable que esos cambios se incorporen al texto legal.

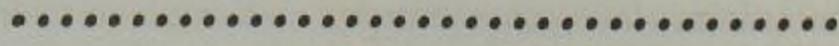
El marco legal puede ser un apoyo o una dificultad para el desarrollo de nuevas ideas, el avance hacia ciertos objetivos, pero las transformaciones verdaderamente importantes para que esos logros se alcancen y perduren, descansan más en cambios de mentalidad, en compromisos éticos libremente asumidos, en una voluntad colectiva de transformarse y transformar el espíritu que anima a la institución, que en una imposición legalmente establecida.

El gran desafío está, pues, en lograr esos cambios y esos compromisos colectivos, más que en la elaboración de una nueva ley.

Si se modifica la ley, deberá ser para transformarla en un instrumento de regulación más rico, más flexible y abierto que el actual, que consienta cambios y desarrollos futuros, algunos hoy previsibles y otros ni siquiera imaginables, sin necesidad de recurrir a engorrosas instancias parlamentarias cada vez que se requiera innovar. ■



NIÑOS Y ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY PROCESO JUDICIAL Y MEDIDAS DE SEGURIDAD





Ponencia del soc. Rodolfo Lemez (*)

En primer lugar, quisiera ubicar el lugar desde el cual adquieren sentido los conceptos que siguen. Concretamente, entiendo que más que de Reforma Educativa, corresponde hablar de políticas de educación superior. Es decir, políticas de adecuación de la educación superior a las necesidades académicas, económicas, culturales y sociales de la comunidad nacional, así como del ámbito regional en el que nos integramos recientemente.

Considero redundante a esta altura del debate profundizar acerca del carácter estratégico que para el país y la sociedad posee la educación -especialmente su espacio superior- en las distintas áreas científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas. Pero sí creo fundamental remarcar la necesidad de mantener, preservar y mejorar nuestro espacio de creación y trasmisión del conocimiento de nivel superior.

Ahora bien, dicho lo anterior, parece necesario remarcar que en nuestro país, el espacio de la educación superior remite casi exclusivamente a la Universidad de la República. En efecto, ella condensa todavía a más del 95% del total de estudiantes universitarios. El espacio privado, por una serie de factores y circunstancias, aparece aún como marginal en términos estrictamente cuantitativos.

Asimismo, la Universidad de la República realiza el cien por ciento de la investigación universitaria. Ello no obsta a que no existan espacios privados de investigación, así como tampoco a que en otros ámbitos del espacio público no se realice tal actividad. Simplemente, se desea señalar que las instituciones privadas de educación superior no realizan actividad de investigación reconocida como tal ni siquiera a su propio interior, y que además, en su propia actividad académica se nutren de la investigación e inclusive de los propios equipos académicos de la Universidad estatal.

En lo que tiene que ver además con el monto de los recursos utilizados en la tarea investigativa, éstos operan básicamente hacia y desde la Universidad de la República. Por lo tanto, debe destacarse que el «objeto» fundamental de las políticas de educación superior es una institución del Estado que tiene más de 150 años de existencia, siendo una de las universidades más antiguas de América Latina en el ámbito de la educación pública.

Referirnos a políticas de educación superior entonces implica hablar de políticas fundamentalmente orien-

tadas hacia y/o desde la Universidad de la República por parte de los actores legítimamente involucrados en esta demanda, que se sientan por ellas legitimados y se autorreconozcan como partícipes en ella.

¿Cuáles han de ser, en consecuencia, las orientaciones básicas de tales políticas de adecuación y mejoramiento de la educación superior? A mi entender, la búsqueda de medidas tendientes a asegurar su calidad y su equidad. Mejorar en lo posible los servicios prestados, incorporar otros, que resulten justificados, y eliminar aquéllos que por lo mismo no aparezcan ya como necesarios, apuntando siempre a la equidad.

Respecto de esta última, entiendo que posee dos dimensiones, una endógena y otra exógena. La primera hace referencia a las personas involucradas más o menos directamente con las tareas de creación e impartición del conocimiento, como los docentes, funcionarios e investigadores, que deben ver dignificada desde el punto de vista de su valoración social así como del punto de vista económico su participación en el ámbito de la educación superior.

La dimensión externa de la equidad tiene que ver con la generación y el mantenimiento de políticas educativas que garanticen las más amplias posibilidades de acceso y permanencia en la institución universitaria de quienes por el lugar que ocupan en el sistema de estratificación social, por su ubicación en el mercado de trabajo, por sus diferenciales en términos de capitales culturales -entre otros factores-aparezcan con mayores riesgos de fracaso en sus opciones por lograr conocimientos y credenciales educativas universitarias.

En este sentido pues es que pretendo orientar las muy breves consideraciones que siguen a continuación.

En mi opinión, el grueso del trabajo por redefinición de líneas de política educativa del nivel superior, pasa por la adecuación, el diálogo y la integración de esfuerzos entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de la República. Considero que lo mismo debe acontecer por su parte entre ANEP y el MEC en los otros ámbitos del sistema educativo.

Ello desde luego no limita la participación de otros actores, particularmente los representantes del espacio privado de impartición de servicios educativos, así como las instituciones privadas de investigación, sino que mas bien contextualiza dicha participación.

Ahora bien, ¿cuál puede ser una agenda tentativa para

(*) Rodolfo Lemez es consultor nacional del MEC e internacional del BID. Este artículo es la desgrabación corregida por el autor.

tal esfuerzo de coparticipación e integración de políticas?. Propongo -desde luego sin pretender ser exhaustivo- seis ítems o temas centrales de articulación del esfuerzo.

El primero de ellos tiene directa relación con la mejora de los aspectos curriculares, didácticos y pedagógicos de la educación universitaria.

Constituye un lugar común señalar que en la Universidad los docentes que allí trabajamos carecemos casi totalmente de una formación siquiera mínima en aspectos docentes, pedagógicos, de nociones de diseño curricular, de evaluación, de planificación, etc.

Históricamente la Universidad ha padecido de una notoria ausencia de prácticas de formación docente que permitan a su cuerpo de profesores adquirir cabal conciencia de todos los factores y elementos intervinientes en la compleja relación socioinstitucional de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, desde hace unos pocos años, la Universidad generalmente a nivel de los servicios -es decir no como el resultado de una política global- ha venido generando pequeños equipos cuya tarea pasa por la evaluación de los conocimientos de los ingresantes en primer lugar, y por la determinación de prácticas de formación en servicio del personal docente en segundo lugar. Sólo excepcionalmente alguno de estos equipos ha logrado transmitir con éxito la necesidad de implementar políticas educativas orientadas a la compensación y recuperación de los alumnos deficitarios en los rendimientos previstos.

Buena parte de las dificultades de la Universidad de la República para encarar una política más agresiva al respecto pasa por la carencia de recursos económicos con los que hacer frente al mantenimiento de equipos sólidos y eficaces así como para nutrir el equipamiento necesario para desarrollar las a veces complejas prácticas que la compensación curricular requiere.

Otro factor limitativo sin duda se basa en la escasa toma de conciencia de los actores centrales en el gobierno universitario -sus tres órdenes- acerca de la necesidad y pertinencia de estas tareas.

Y en tercer lugar debemos señalar el escaso capital en términos teóricos y prácticos que ésta problemática ha generado en el país y la región. De hecho, puede afirmarse que nuestra educación superior carece aún de un gran debate académico acerca de las formas y contenidos que -en las distintas áreas disciplinarias- puede y debe asumir la tarea de la compensación y recuperación curricular y pedagógica.

El segundo aspecto en que quisiera detenerme brevemente, y que considero que debe figurar en la agenda de determinación de políticas de educación superior remite a la compleja problemática de la eficacia y el rendimiento.

Los recientes estudios acerca del quiebre definitivo del perfil tradicional del estudiante universitario, así como los primeros resultados del trabajo de los equipos señalados en el apartado anterior han comenzado a hacer

evidentes algunos desajustes muy importantes de los sistemas de formación profesional, a manifestar espacios de profunda inadecuación de las prácticas educativas en relación con los resultados obtenidos.

El gran incremento operado en la matrícula universitaria en la segunda mitad de la década pasada y su -en mi opinión transitorio- actual «estancamiento» se deben fundamentalmente a dos procesos concomitantes: la masificación de los tramos superiores del sistema de educación media y la falta de adecuación a dicha masificación de los sistemas de formación profesional. Por ello, los estudiantes ingresan y luego «engordan» la matrícula, enlenteciendo sobremanera su ritmo curricular y/o desertando al cabo de cierto tiempo. Nótese que en comparación con el drástico incremento del volumen de ingresados, el número de egresados prácticamente no cambia en los últimos quince años.

Ello somatiza una relación ingreso-egreso muy alta en la mayoría de las casas de estudio, relación que no admite comparaciones en términos internacionales, colocando a la Universidad de la República como una institución relativamente «antropófaga», que presenta volúmenes de ingresantes similares o superiores a la vigente para los países más desarrollados, así como volúmenes de egresados muy inferiores a la media de los países subdesarrollados.

Desde luego que ello tiene relación con factores muy complejos: en primer lugar con la masificación de los tramos previos del sistema educativo y de su propio espacio; en segundo lugar, con problemas financieros que desde luego no permiten una dotación docente y de recursos como para enfrentar esta nueva realidad; y en tercer lugar, con una lenta toma de conciencia acerca de la necesidad de readecuar prácticas docentes y administrativas que si alguna vez pudieron justificarse hoy en día sólo coadyuvan a rigidizar la oferta educativa y a dificultar la permanencia de los estudiantes con menor capital cultural y/o socioeconómico.

Un tercer punto de esta agenda tiene relación con la profundización de los estudios y actividades orientados a relacionar los perfiles académicos con los requerimientos del mercado de trabajo.

Quiero aclarar en este caso que mi enfoque sobre el tema está muy lejos de los enfoques «eficientistas» o aquellos que un día justificaron el optimismo del «manpower approach». En particular, considero ilusorio, poco fundado y hasta reaccionario pretender un «ajuste» siguiera imperfecto entre las necesidades más o menos coyunturales del mercado de trabajo y las estructuras articuladas de las prácticas de formación profesional y académica. Sin embargo, no es posible desentenderse del tema. Justamente por lo anterior, creo fundamental fundar seriamente un debate acerca de las posibilidades y responsabilidades de la Universidad en términos de recibir y emitir señales desde y hacia los mercados ocupacionales, así como delimitar lo más claramente su función en la legitimación de las prácticas corporativas y/o de segmentación de espacios del ejercicio profesio-

nal inclusive al interior de una misma disciplina, prácticas que hoy en día afectan a las generaciones más jóvenes, a las mujeres y a los egresados provenientes de los segmentos socioculturales de menores recursos.

En cuarto lugar, creo significativo avanzar hacia una profunda revisión de los criterios hoy en día vigentes y relativos a la dotación docente y funcionarial. Considero que las dificultades presentes y pasadas de la Universidad estatal son grandes, pero de ninguna manera ameritan justificar la renuencia a discutir criterios y mecanismos de optimación de los recursos humanos -y desde luego materiales- con que es posible contar para la tarea que en el principio de estas páginas definíamos como de lograr servicios educativos equitativos y de calidad.

Creo que debe mejorarse lo mejorable, dejar de lado lo que aparece como negativo, detectar y generalizar las prácticas correctas y sobre todo lograr la liberación de recursos en un contexto en el que más allá de las mejoras presupuestales que la Universidad pueda lograr de las rentas generales, se plantea como de creciente dificultad financiera. Creo que debe recordarse que estamos hablando de una institución que actualmente consume más de dos millones de dólares por semana.

En quinto lugar, quisiera señalar la importancia de redefinir el ámbito señalado por el Dr. Ares Pons en su reciente exposición como de «anarquía organizada». Sin pretender ingresar en la polémica, considero que la actual estructura de gobierno y de gestión de la Universidad de la República no facilita una adecuada solución a la problemática que venimos señalando.

Yo no juzgo que sea buena o mala en los principios, sino que es poco eficaz y debe ser mejorada grandemente. Me parece que se pierde mucho tiempo y esfuerzo. Me parece que se discute mucho y se resuelve poco. Me parece que es muy poco eficaz en la determinación de los grandes problemas de la vida universitaria. Me parece que se concentran en demasía problemas que pueden ser tratados y resueltos -y desde luego derivados- a instancias de menor jerarquía. Me parece que existe confusión y sobreposición de funciones e instancias para encarar, decidir y resolver temas y problemas de distinta magnitud.

Concretamente, pienso que se debe estar dispuesto a discutir sin preconceptos la posibilidad de agilizar, desconcentrar y descentralizar ciertos espacios de toma de decisiones, así como de mejorar los sistemas de información y toma de decisiones en el nivel central, así como en los espacios sectoriales y de los servicios, de modo de lograr una mejor eficacia y una mayor agilidad en el funcionamiento.

En sexto lugar, debe considerarse la acuciante problemática de los recursos económicos. Personalmente creo, que como los demás espacios del sistema educativo, aquí estamos frente a un dilema muy complejo que no admite recetas falaces ni entusiasmos simplistas. Sus términos básicos son los siguientes: a) la Universidad necesita y va a necesitar cada vez más cantidad de dinero, y b) el Estado es y será cada vez más impotente para

disponer de ese dinero.

En consecuencia, el problema pasa por establecer los umbrales en que el Estado pueda mantener los recursos e inclusive proceder a prácticas predeterminadas de ajuste incremental sin necesidad de rediscutirlos permanentemente. Me refiero a mecanismos que inviabilicen las hasta ahora frecuentes y recíprocas exigencias pseudopolíticas entre el poder administrador y la Universidad. En otras palabras, de lograr un ámbito en el cual la asignación de los recursos se defina por la magnitud e idoneidad de las tareas y por ninguna otra cosa, y en el que la Universidad asuma definitivamente su deber de dar cuenta al Estado y la sociedad de cómo gasta sus recursos.

Además, me parece fundamental profundizar y facilitar los ámbitos e instancias por las cuales la Universidad pueda lograr financiamientos extrapresupuestales. Una Ley de Consultoría que la predetermine como interlocutor obligatorio en las tareas de consultoría nacional y regional, por ejemplo, podría ser uno de los elementos a considerar.

Por último, quisiera encarar un tema actualmente urticante, pero que está puesto sobre el tapete tanto dentro como fuera del país. Me refiero a la evaluación de la educación superior.

Ya sea porque simplemente el tema se ha puesto «de moda»; ya sea porque otras instituciones de educación superior por diferentes motivos han comenzado a discutir y poner en práctica distintas prácticas evaluatorias; ya sea porque tal vez ha llegado la hora de mejor definir qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué hacemos lo que hacemos y cómo podemos mejorarlo; lo cierto es que la Universidad como el resto del sistema educativo, debe evaluar su funcionamiento.

Las formas de esta evaluación deben ser el objeto de la discusión. Personalmente, me inclino por la evaluación endógena, interna. En este caso, creo que ella debe ser realizada, por lo menos en una primera instancia, por la Universidad. Pero en discusión y colaboración con espacios externos. En particular, con el Ministerio de Educación y Cultura, que además tiene la peculiaridad de interactuar simultáneamente con todos y cada uno de los espacios del subsistema educativo, y que por ello posee una visión del conjunto que le permite constituirse en agente privilegiado a la hora de proponer criterios, mecanismos y espacios para la evaluación.

Quiero señalar además que si la Universidad no se evalúa a sí misma, tarde o temprano se la va a evaluar desde fuera. Y se va a hacer de mala forma, en condiciones que desde luego no serán las idóneas: transparencia, pertinencia, espíritu constructivo y amplitud de miras.

La evaluación no existe desde luego para la mera crítica, para justificar políticas de recorte o de disciplinamiento. No, la evaluación e educación se justifica para mejorar resultados; para no dar más de lo mismo a los mismos sino mejores servicios a más personas. En este contexto, creo que la Universidad debe mostrarse dispuesta y entusiasmada a transitar este cami-

no, que desde luego no es fácil. No existe mucha experiencia a nivel nacional y tampoco a nivel internacional. Además, ni las teorías ni las prácticas son extrapolables de los contextos específicos que las posibilitan, por lo que se requerirá en primer lugar formar el debate, sensibilizar a los actores, para luego formar a los equipos específicos con el apoyo de los organismos y/o instituciones internacionales idóneos.

Nuestra evaluación deberá ser sucedánea y subsidiaria de la aplicación de la teoría y la práctica internacionales a nuestra propia realidad y a nuestras particularidades.

Todo lo anterior me lleva a reafirmar la necesidad de proponer una participación conjunta en la discusión, elaboración e implementación de políticas de educación superior, entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de la República. Políticas como dije al principio, orientadas y definidas desde la Universidad pero también hacia la Universidad, en un ámbito de colaboración y desde luego no de disputa, ya que por lo demás tal disputa se dirime rápidamente por la aplicación de la normativa legal vigente que establece los ámbitos específicos de acción de ambos interlocutores.

Ellas establecen atribuciones específicas de la Universidad estatal y del Ministerio de Educación y Cultura. Y entre ambos, espacios superpuestos en algunos casos y vacíos en otros. Ambos deberán ser cubiertos con un criterio amplio, en beneficio del país, la sociedad y el estado, por instituciones que son de todos y a todos deben representar.

Por último, quisiera referirme a un tema que deliberadamente elegí considerar al final. Me refiero a la educación privada de nivel universitario.

En este país existe una sola universidad privada, la Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga, institución seria y prestigiosa, aunque limitada en su accionar por un espacio matricular muy pequeño. Y también existe lo que yo llamo una constelación o un espacio privado de educación terciaria, brindado por instituciones que no son universidades, aunque pueden ofertar algunas carreras reconocidas oficialmente junto con otras que no lo son y que en la estadística aparecen todas juntas, de forma tal que más que informar confunden los límites de este universo privado de educación superior. De todos modos, a mi criterio estamos hablando de unos 2500 estudiantes, a lo sumo.

Son muy pocos en un país con una fuerte tradición en la provisión estatal de la educación, que por lo demás no difiere de la privada en cuanto a calidad.

En un contexto de integración donde dos de los tres países que se asocian con Uruguay tienen una participación mucho mayor en el espacio privado de la educación terciaria, creo que no se generan expectativas de crecimiento sustancial para la educación privada uruguaya.

Si a ello añadimos el hecho de que en el corto o mediano plazo los títulos serán intercambiables y válidos automáticamente al interior de la región, es posible pensar que salvo alternativas de consorcio de institucio-

nes privadas en todo el territorio del MERCOSUR, las universidades públicas habrán de integrarse mejor y más fácilmente. Creo que por motivos estrictamente «de mercado» la universidad privada uruguaya no tiene mucho más espacio de crecimiento en el mediano plazo que el que ya posee.

Eso me hace pensar que la universidad pública será tanto en la región como sobre todo en el Uruguay el proveedor básico y mayoritario de educación superior por mucho tiempo.

Pero esto de ninguna manera implica que la Sociedad ni el Estado dejen de estar vigilantes y alertas acerca de la calidad y la pertinencia de los títulos que se imparten en el país.

De acuerdo a una reciente resolución acordada por los sectores involucrados, se ha establecido que la supervisión y control de los títulos expedidos por el espacio privado de educación terciaria es de incumbencia del Ministerio de Educación y Cultura, mientras que la Universidad se ocupará de los operados en el ámbito público, nacional e internacional.

En todo caso, somos demasiado pocos en este país como para dejarnos llevar por criterios exclusivamente formalistas. Los elencos de especialistas se han desempeñado y lo seguirán haciendo en ambos espacios, por lo que parece de rigor señalar la necesidad de la coparticipación en el esfuerzo en los mismos términos señalados para las tareas que integran la agenda temática que aquí proponemos.

En fin, la enorme potencialidad estratégica de la educación superior debe inhibirnos de la consideración dogmática e interesada en lo que tiene que ver con las formas finales que asumamos para visualizarla, discutirla, mejorarla, criticarla o aplaudirla, según los casos.

La Universidad pública uruguaya ingresó al Siglo XX con la concepción y la estructura del modelo napoleónico. Ahora transitamos los tramos finales del siglo, y la problemática que aludimos enmarca las características de la Universidad que habrá de ingresar al Siglo XXI. Evidentemente deberá hacerlo con otro modelo. Yo no sé como tipificarlo, aunque quisiera llamarlo el de la Universidad de la Calidad y la Eficiencia. Una eficiencia desde luego distinta a la de la empresa regida exclusivamente por las leyes del mercado, sino referida a las funciones culturales, académicas, productivas y sociales que le dan sentido.

Una Universidad finalmente, que resuelva mejor su problemática específica, que no es sino la de lograr la mejor adecuación de las funciones de creación y transmisión de conocimientos y habilidades para la comunidad y su gente. Para ello, deberá actuar con un espíritu amplio, retomando lo que está en la base de la auténtica actitud científica: humildad a partir de la certeza; entereza sin dogmatismo, dejando de lado la retórica para enfrentar nuevas realidades. Porque de realidades está hecho el mundo y la retórica generalmente sólo sirve para mirar hacia atrás.

Muchas gracias. ■



Comentario del Mtro. Jorge Landinelli(*)

Nuestra intención en esta oportunidad se limita a ofrecer un breve comentario sobre la situación actual del proceso de reforma universitaria en nuestro país, animado en lo sustancial por los planteamientos de las interesantes ponencias que acabamos de escuchar.

Lo primero que habría que señalar es que, en relación a los datos conocidos del funcionamiento de la propia Universidad de la República y de la realidad más amplia del sistema de educación superior uruguayo, entiendo que hablar de reforma universitaria -teniendo en cuenta los modelos divergentes y aún antagónicos que se manifiestan como alternativas- obliga a subrayar algunas de las observaciones que se han hecho por parte de quienes me precedieron.

Antes que nada diría que todos compartimos la idea irrefutable de que la Universidad uruguaya está viviendo un momento de crucial de transición histórica. Es decir un momento de pasaje entre una forma tradicional de Universidad y una nueva que tiene contornos todavía imprecisos y que se está constituyendo a través de experiencias diversas, de procesos de cambios prácticos que hoy dan la nota de la vida universitaria y que inevitablemente nos están llevando hacia un nuevo milenio en el cual las funciones de la Universidad serán distintas a la que se fueron construyendo a lo largo de este siglo.

Hay ciertos elementos estructurales de la realidad que convierten el problema de la reforma universitaria, no en un acto caprichoso, sino en una exigencia acuciante. Es decir, la institución universitaria aquí, como en todo el mundo, está afectada por fenómenos que alteran sus funciones básicas y que demandan la elaboración de respuestas ineludiblemente innovadoras.

En el contexto latinoamericano hablamos de una institución cuya población en los últimos treinta años se ha multiplicado por once y que, en el más moderado caso uruguayo se ha multiplicado por cuatro. Obviamente, cuando estamos hablando de las finalidades primordiales de la educación superior en el presente no nos referimos al modelo tradicional dirigido a la formación de ciertas selectivas profesiones de ejercicio liberal, sino que tenemos como objeto de consideración algo totalmente distinto: una expansión sostenida de la demanda de formación universitaria ligada a procesos tales como la revalorización social del conocimiento experto, la

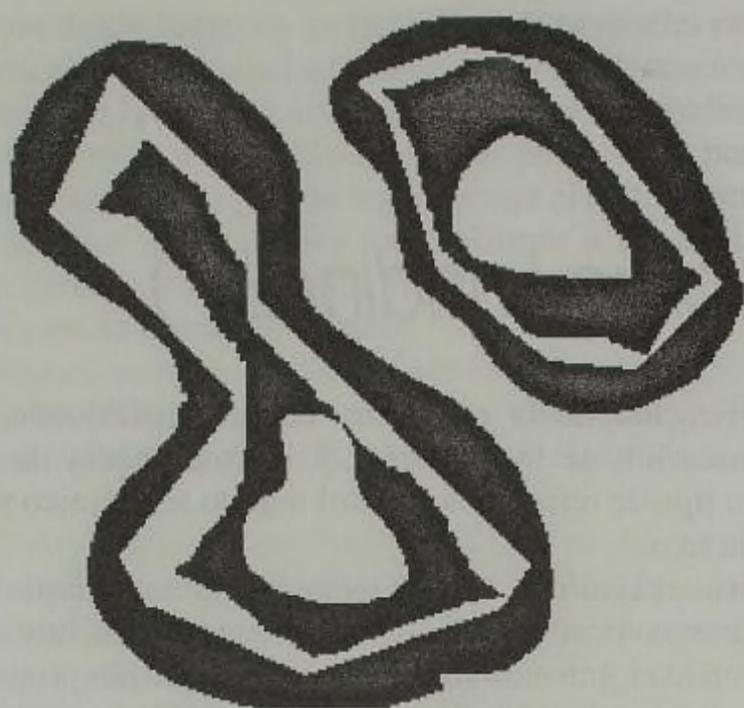
modificación de la estructura de las profesiones, la feminización de la matrícula y la emergencia de un nuevo tipo de relaciones entre el mundo académico y el productivo.

En nuevas circunstancias tenemos que asumir que los fenómenos sociales y científicos que atraviesan hoy a la Universidad, son motivo suficiente para que nos preguntemos acerca de si los fines y objetivos de la institución son los mismos que los que fijaron sus rasgos tradicionales o han cambiado y en relación a qué han cambiado. En nuestra opinión todos los indicadores muestran que la Universidad en sus funciones esenciales está afectada por procesos de modernización que exigen respuestas serias. No pueden ellas ser las mismas que para otras circunstancias diseñaron los reformistas acicateados por el movimiento de Córdoba de 1918, lo cual no quiere decir que aquel lejano reformismo no haya incorporado valores institucionales que son perdurables, vigentes e irrenunciables en múltiples aspectos. No obstante, en esta época estamos hablando de una Universidad que tiene una relación más estrecha con el cuerpo social y vínculos diferentes con el mundo del trabajo, particularmente porque la sociedad ha incorporado una valoración muy diferente del conocimiento, que ha pasado a ser el recurso primario para el progreso de los individuos y de las naciones en general.

Las distintas expresiones del cambio universitario tienen muchos puntos de inflexión. Uno de ellos, especialmente significativo como momento de condensación, es la promoción de un nuevo tipo de docente ligado a las transformaciones típicas de esta fase de desarrollo universitario. No sin dificultades, con atrasos frecuentemente informados por concepciones poco renovadoras y regularmente con trabas conectadas a la escasez de recursos presupuestales, lo que tiende a predominar como requisito de la labor universitaria es el docente-investigador plenamente profesionalizado, cuyo rol social es la actividad académica. El profesional liberal que dedicaba una parte de su tiempo, por razones de vocación o de prestigio, a la enseñanza universitaria, pasa a ser paulatinamente desplazado por una figura permanente y no transeúnte del paisaje de la educación superior, que trabaja en un régimen de alta dedicación a la labor de investigación, al cultivo del conocimiento y a las labores de enseñanza propias de su especialidad.

De una manera muy sintética se podría decir que la

(*) Jorge Landinelli es Maestro en ciencia Política y Decano de la Facultad de Ciencias Sociales.
Este artículo es la desgrabación corregida por el autor.



Universidad presente no es ya la formadora de cuadros profesionales destinados a un seguro ascenso social que, adicionalmente realizaba actividades de investigación motivadas principalmente por la necesidad de enriquecer y calificar los procesos de enseñanza. La Universidad está obligada a ser formadora de cuadros en un panorama profesional que no está ya dinamizado por los tipos tradicionales, sino que tiene como referencia un mercado de empleos más heterogéneo y diversificado y demandas mucho más amplias de creación, adaptación, transferencia y gestión del conocimiento aplicado a multiplicidad de necesidades manifiestas en la sociedad.

De lo que se trata es de una Universidad que enfrenta un entorno de época distinto y que debe ser capaz de encontrar respuestas eficientes a la presión que viven nuestras sociedades para incorporar el valor del capital humano y el crecimiento exponencial del conocimiento a cuestiones tales como la integración, la competitividad del país, procurando conciliar crecimiento económico con progreso técnico y equidad social.

La Universidad tradicional estaba estructurada sobre una concepción elitista del conocimiento y sobre la formación de una figura profesional-liberal individualista que hoy apunta a desaparecer o a ocupar un atávico lugar marginal en el mercado de trabajo. En el mundo la Universidad profesionalista tradicional sobrevive como un testimonio del pasado o como un indicador de retraso en el dinamismo social más que como un proyecto de futuro.

Estas cuestiones y otras de carácter más específico se agregan en una agenda de temas claves en el debate sobre la reforma universitaria, que abarca la totalidad del quehacer académico. En el campo de la enseñanza, la investigación y la extensión aparecen problemas nuevos, sobredeterminados por la presencia de múltiples elementos críticos: la dificultad para adaptar las formas tradicionales de organización de la vida universitaria a la acelerada variación de los conocimientos en la sociedad contemporánea; los contratiempos para atender a una matrícula en crecimiento constante sin que ello desvirtúe las exigencias de calidad de la enseñanza; las rigideces

de la oferta de formación profesional que obstaculizan una correspondencia eficaz entre los saberes útiles proporcionados a los estudiantes, las demandas diversificadas de formación y las necesidades específicas del mercado de empleo; el desafío de dotar de mayor dinamismo a la responsabilidad de actualización, reciclaje o reconversión de los graduados, mediante programas de educación permanente que contrarresten la rápida obsolescencia de las competencias adquiridas en la formación universitaria inicial; la necesidad de promover una mayor compatibilidad entre las costumbres intelectuales tradicionales y la necesidad de emprender conexiones dinámicas y eficaces con los procesos innovadores que pautan el cambio técnico y social; la urgencia de consolidar soluciones duraderas para respaldar los importantes costos financieros de las crecientemente complejas organizaciones científicas y educativas universitarias, cuestión que en el caso de la Universidad de la República, ha entrado en conflicto con las políticas de ajuste orientadas a disminuir la responsabilidad del Estado en la esfera de la educación superior pública.

En relación a todos esos problemas, parece sensato visualizar como positivos estos y otros debates que contribuyan a nutrir reflexivamente la acción reformista en la esfera universitaria. Pero no querríamos terminar esta rápida exposición sin dejar constancia de nuestra identificación con el sentido global de algunas de las advertencias hechas en esta mesa por el Dr. Ares Pons, especialmente las referidas a la naturaleza destructiva que sobre las perspectivas de futuro de la Universidad en América Latina y nuestro país podría tener el andamio de algunas de las recomendaciones impulsadas con especial énfasis desde el Banco Mundial.

La defensa de la Universidad de la República como organismo público central del sistema de educación superior nacional tiene que ver con lo anterior. En plena aceleración del cambio técnico, dejar librada a las tendencias del mercado la posibilidad del desarrollo científico y técnico, propender al abaratamiento de la oferta educativa y al relegamiento de la costosa investigación científica, o definir la pertinencia del sistema universitario mediante criterios de rentabilidad contable, parece conformar una concepción estrecha y una conducta absolutamente carente de responsabilidad y proyección constructiva de futuro.

No quiero poner fin a este comentario sumario sin agradecer a los organizadores la apertura de este espacio para el intercambio. La reforma universitaria es un proceso real, abierto a la controversia, a la definición de ritmos y rumbos deseables. Su desarrollo es problema principal de los universitarios, quienes tenemos la obligación de asumir actitudes sensibles al cambio y con fuerza propositiva y persuasiva. Pero la Universidad, en la medida en que sólo se justifica como institución por su relación con la sociedad, necesita el concurso de todas las miradas y la promoción de una preocupación colectiva por su destino. En ese sentido sólo resta agradecer esta oportunidad. ■



Palabras del Cr. Samuel Lichtensztejn (*)

Cuando SERPAJ, concretamente el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, nos vino a plantear esta aproximación a la problemática educativa, nos pareció oportuno y señalamos que gustosamente estábamos dispuestos a brindar la infraestructura necesaria y colaborar a través de la gente que en el Ministerio trabaja en el tema.

Nos parece el inicio de una discusión que el país va a acometer cada vez con mayor fuerza.

Por supuesto, la capacidad de coincidencia en algunos temas no es tan fácil, pero creo que es una buena oportunidad para que distintos sectores puedan hablar sobre el sistema educativo sin necesariamente pertenecer a él.

Serpaj va a invitar el 7 de agosto a representantes de

los partidos políticos. Y me parece muy bien porque, al fin y al cabo, la sociedad tiene el derecho de participación a través de esos mecanismos.

El Ministerio está dispuesto a colaborar con SERPAJ, con todos los representantes de la Universidad y las distintas instituciones que aquí han estado presentes.

Por lo que he visto y leído en la prensa veo que han habido temas muy importantes y ha habido cierta repercusión sobre lo que ha acontecido en este ámbito.

Creo que se trata de la primera oportunidad de lo que tendrán que ser otras instancias de aproximación en esta dirección.

Me congratulo de que podamos haber dado cabida a este encuentro y esperamos el 7 de agosto para que culmine bien esta instancia que SERPAJ ha organizado. ■



(*) Samuel Lichtensztejn es Ministro de Educación y Cultura.
Este artículo es la desgrabación sin correcciones del autor.

JORNADA DE GLOBALIZACION



Ponencia del programa de educación del SERPAJ presentada por María Luisa Gonzalez

La educación es una prioridad del Servicio Paz y Justicia por ser ella uno de los derechos humanos y porque ella genera efectos sobre otros derechos fundamentales.

Es así que, desde 1984, la Institución ha venido trabajando en esta temática, tanto en lo formal como en lo no formal, a través de seminarios y talleres para docentes, la elaboración de material didáctico y diversas publicaciones como ser manuales y revistas. Últimamente se han realizado dos concursos dirigidos a todos los docentes del país de enseñanza primaria y media.

Las autoridades nacionales de la educación han valorado el producto de nuestro trabajo, por ejemplo, a través de la recomendación del libro **Derechos Humanos en el aula** en la bibliografía oficial de Secundaria, así como el auspicio al 1° Concurso Nacional de Propuestas Didácticas. Hoy también nos sentimos reconocidos y nos vemos complacidos por la participación, a lo largo de este ciclo, de las máximas autoridades oficiales y gremiales de los distintos niveles de la enseñanza.

Nuestro interés por el sistema educativo radica en su trascendente papel en la formación del ser humano.

Hoy asistimos a una discusión que se polariza en dos posturas respecto a qué tipo de persona hay que formar: el ser productivo o el ser ciudadano. Entendemos que reducir el debate a estas dos visiones desconoce la complejidad de la realidad. Cualquiera de ellas es parcial y no refleja una concepción integral del ser humano.

Reconocemos la importancia de la producción en una sociedad, pero señalamos nuestra preocupación por el qué se produce, cómo se produce, para qué y para quiénes se produce. En este sentido la educación que forme al ser productivo debe brindarle las habilidades técnicas y también la capacidad de cuestionar el qué, el cómo, el

para qué y para quiénes se produce. Observamos que estos aspectos no son considerados por algunos sectores que hoy presentan propuestas de reformas educativas.

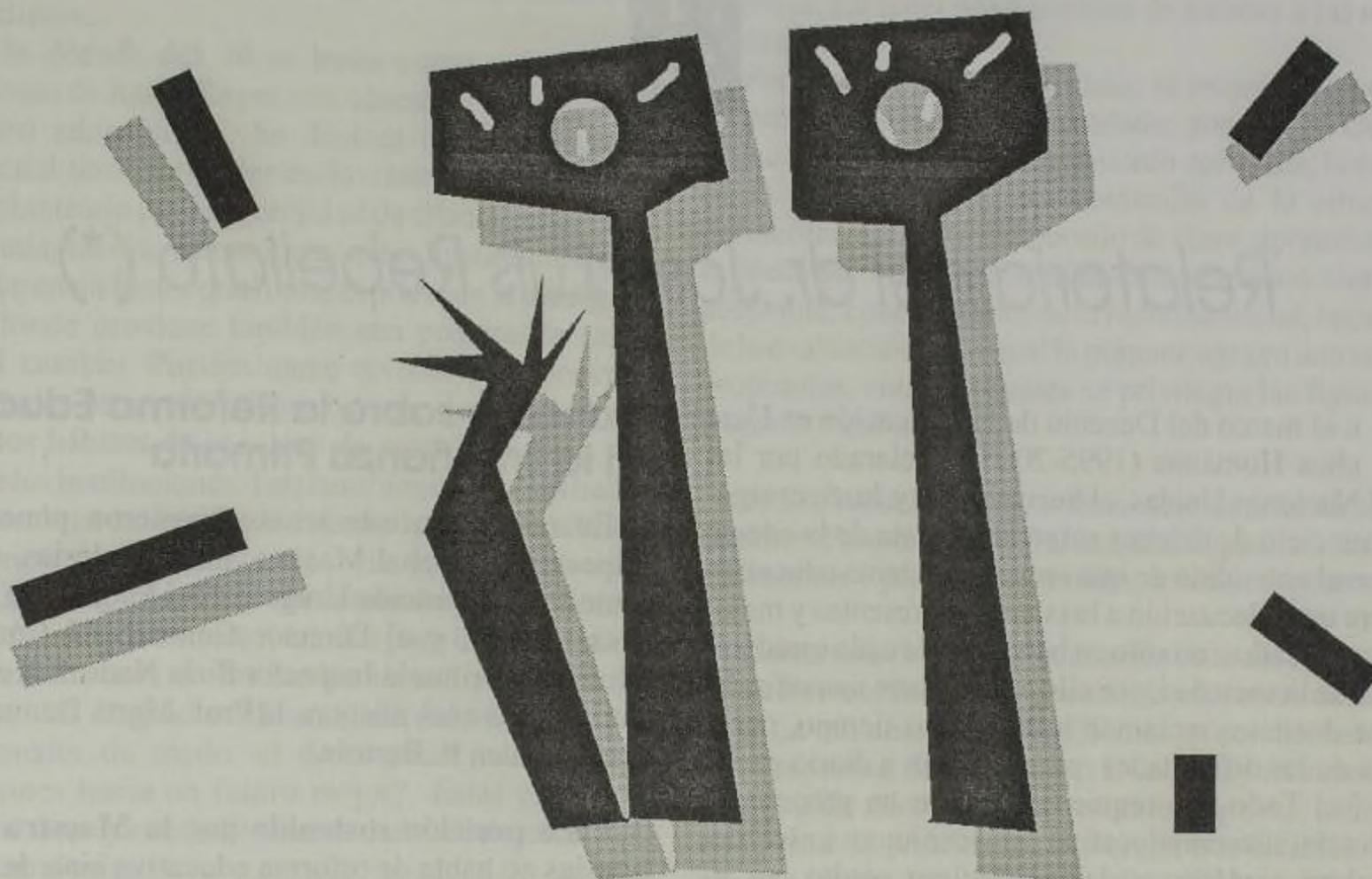
Quienes promueven que hay que formar al ser productivo restringen este concepto a las necesidades del mercado sin tomar en cuenta los aspectos anteriormente señalados.

Asimismo, no quedan dudas respecto a la importancia de la formación del ciudadano en tanto ser que participe de la construcción de su sociedad, que a nuestro entender no acaba con la participación político-electoral. Construir la sociedad supone considerar dimensiones culturales, económicas, sociales y políticas. No obstante en el discurso predominante se resalta la participación electoral, respondiendo a una concepción limitada de la ciudadanía.

Desde el horizonte ético de los derechos humanos, cualquiera de las dos posturas son restrictivas. Una alternativa a ambas sería considerar una educación que contemple al ser humano en su integralidad. Tomar en cuenta: lo intelectual, lo productivo, lo social, lo afectivo, lo corporal, lo ambiental y lo ético, en consonancia con los valores que sustentan los derechos humanos.

Esta concepción de una educación integral está plasmada en la normativa vigente en Uruguay cuando refiere a los fines de la educación (Ley de Educación N° 15.739; por ejemplo, art. 6°, inc. 6° «... desarrollar la personalidad del educando en todos sus aspectos») y fundamentada en las declaraciones de Derechos Humanos.

Esta postura tiene implicancias a varios niveles que suponen cambios en el sistema educativo. Hablamos de cambios a nivel del enfoque de los contenidos; en las metodologías, en la formación docente, en la relación del centro educativo con la comunidad y en la estructura y



funcionamiento del sistema educativo. Todo el sistema transmite valores y forma actitudes, no sólo a través del currículum explícito, sino también a través del currículum oculto. La educación en derechos humanos requiere repensar el sistema desde esta perspectiva, para lograr coherencia entre los discursos (fines de la educación) y las prácticas. Por esto, formar en derechos humanos, no se resuelve con la creación de una asignatura específica sobre el tema.

Desarrollo de algunas implicancias

Tradicionalmente en nuestros talleres, nos hemos dedicado a abordar con mayor profundidad dos grandes implicancias de una educación en derechos humanos: lo tocante a la metodología y al enfoque de los contenidos curriculares.

En esta oportunidad queremos prestarle mayor atención a otros aspectos que creemos deben ser considerados a la hora de pensar una reforma del sistema.

1) Formación docente: «Una educación no es mejor que los docentes que la imparten» (Warnock, Mary. «Una política común de educación», 1989). Esta frase demuestra la relevancia que tienen los docentes como actores directamente responsables de la educación integral de la persona. Por esta razón la formación docente debe ser una prioridad, pero no entendida únicamente como capacitación y actualización, sino concibiendo al docente también como un ser integral: intelectual, productivo, social, afectivo, corporal, ético y siendo parte del ambiente.

2) Funcionamiento y organización del sistema en su

conjunto: Como decíamos más arriba, todo el sistema transmite valores y forma actitudes. Por esta razón toda la estructura y dinámica interna, debe permitir que se vivencien los derechos humanos.

Creemos que un sistema menos centralizado, más autónomo, menos burocrático, más abierto a la participación de todos sus actores y mejor coordinado, facilitaría la formación de actitudes democráticas, tolerantes, solidarias, críticas y de justicia.

La capacitación del funcionario no docente es una condición para que se sienta involucrado en el proceso educativo y colabore en la formación de dichas actitudes.

3) Relación del centro educativo con la comunidad: el centro educativo siempre tiene repercusiones en la comunidad a la que pertenece, transmite cosmovisiones a su entorno. La percepción que se tenga de la escuela, el liceo, depende de la apertura que demuestre. Es así que la localidad puede ver a la institución como un lugar que les abre sus puertas, les da posibilidades, los estimula, etc., o bien puede sentir que los expulsa, no los integra o que no valora su cultura.

Acordamos con Henry Giroux, que cada centro educativo debe convertirse en «esferas públicas democráticas», es decir, espacios donde la comunidad pueda expresarse, pueda tomar decisiones, pueda coparticipar en la formación integral de sus miembros.

4) El presupuesto de la educación: todas las propuestas de reforma educativa quedarán en simples declaraciones de aspiraciones si el Gobierno Nacional no asigna el presupuesto necesario e imprescindible para su implementación. ■



Relatoría del dr. José Luis Rebellato (*)

En el marco del Decenio de la Educación en Derechos Humanos (1995-2005), declarado por las Naciones Unidas, el Servicio Paz y Justicia organizó este ciclo de debates sobre la reforma de la educación, en el entendido de que «nuestro sistema educativo requiere una adecuación a los tiempos presentes y mejorar sus resultados, no sólo en beneficio de cada estudiante sino de la sociedad; por ello es necesario una reforma que los docentes reclaman hace mucho tiempo, conscientes de las dificultades que enfrentan a diario en las aulas. (...) Todo ello requiere sí iniciar un proceso de cambios del sistema educativo en su conjunto: a nivel del currículum explícito y del currículum oculto, en su organización y funcionamiento, en la relación de cada centro educativo con la comunidad, de forma de lograr la coherencia entre el discurso (los fines de la educación planteados en la Ley de Educación de 1985) y la práctica cotidiana». (Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Comunicado para la Prensa, 24 de Julio de 1995).

A tales efectos se dedicaron tres Jornadas de trabajo, cada una referida a los diversos niveles de la enseñanza: enseñanza primaria, media y superior. Todos ellos centrados en torno al tema de si es pertinente o no una reforma educativa, cuál es su naturaleza y cuáles son las medidas operativas para encauzarla. Los ejes en torno a los cuales se sugirió desarrollar las distintas propuestas son: fundamentos filosóficos (éticos, sociales, pedagógicos, antropológicos, etc.), el desarrollo de tópicos tales como estructura y funcionamiento del sistema, evaluación del aprendizaje y formación docente y, por último, requisitos para su implementación, incluyendo las modificaciones imprescindibles para su aplicación.

En todos los casos se procedió en tres momentos: presentación de ponencias, comentarios a las mismas por parte de dos invitados y preguntas por parte del público asistente. Se procuró que estuvieran presentes representantes oficiales de los organismos de enseñanza, de las asambleas técnico-docentes y de los gremios docentes. De esta manera, las jornadas generaron un ámbito plural en torno a la necesidad o no de una reforma de la educación.

Todas las jornadas tuvieron lugar en el Salón de Actos del Ministerio de Educación y Cultura.

El debate sobre la Reforma Educativa en la Enseñanza Primaria

En relación a este tema expusieron ponencias la Inspectora Regional Maestra Susana Iglesias, el Presidente de la Federación Uruguaya del Magisterio Maestro Héctor Florit, y el Director General del Consejo de Educación Primaria Inspector Sirio Nadruz. Realizaron comentarios a las mismas, la Prof. Marta Demarchi y el Maestro Juan P. Bertrán.

I. La posición sostenida por la Maestra Susana Iglesias no habla de reforma educativa sino de autorregulación del sistema educativo.

«La educación no debe esperar de reformas ni de reformadores; la educación debe estar en permanente cambio para responder a una sociedad que no es ni debe ser estática». En tal sentido no corresponde hablar de reformas educativas, sino de creación de un sistema educativo autorregulado.

A tales efectos, la pregunta clave resulta ser: ¿para qué educamos? y las distintas respuestas ciertamente contienen un conjunto de valores, conductas y conocimientos estables y generales que permiten un acuerdo para continuar avanzando en el proceso educativo. En relación a este interrogante y a sus vicisitudes, se eligen tres momentos de los últimos 50 años, correspondientes a las décadas de los 50, 70 y 90, ilustrándolos mediante el recurso a tres educadores.

La década del 50 es ilustrada apelando al escrito de Piaget sobre «El derecho a la educación en el mundo actual». La proclamación del derecho a la educación implica la utilización de conocimientos psicológicos y sociológicos acerca de las leyes del desarrollo mental y de la elaboración de métodos y técnicas ajustados a los innumerables datos que dichos estudios proporcionan al educador. En el pensamiento de Piaget hay una vigencia indiscutible de la postura humanista, fundada en la necesidad de asegurar en la acción educativa el respeto y la atención al desarrollo de la personalidad del educando en los aspectos intelectuales, afectivos y morales. Primer planteo, pues, «estamos seguros que el art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos expuesto y desarrollado en las ideas de Piaget nos da el

(*) José Luis Rebellato es Profesor de Filosofía en la Universidad de la República.

fundamento humanista necesario para orientar las acciones a realizar».

Para la década del 70 se toma como referente el pensamiento de Reina Reyes y su conocida obra, «¿Para qué futuro educamos?». Se destaca que la conducta institucional tiene un poder esclavizante y se opone al cambio planteado por la diversidad de situaciones sociales. La adaptación psicológica a las instituciones se constituye en un factor que limita el poder de la inteligencia, de donde proviene también una postura de resistencia al cambio. Pueden darse revoluciones sociales acompañadas de cambios bruscos que, sin embargo, no afectan los hábitos de pensar y de sentir que están por detrás de las instituciones. Los cambios en las conductas de los hombres se verifican cuando han madurado los hábitos mentales. De ahí la vigencia de preguntas tales como: ¿La educación que ofrecemos hoy a los niños y jóvenes crea disposiciones mentales para liberar al hombre de la influencia de las instituciones? A la vez, ¿el educador ha logrado librarse de las influencias institucionales de modo tal de orientar a las nuevas generaciones hacia un futuro mejor? Estas preguntas adquieren una gravedad enorme dado el ritmo de las conquistas técnicas.

De aquí surge el segundo planteo: «Tendremos que tener presente las reacciones al cambio advertidas por Reina Reyes (...), por desconocimiento o por simple resistencia a toda modificación de lo conocido o habitual. Reacción que aparece en todos los sectores sociales, parcializando las situaciones e impidiendo la regulación interna del sistema».

Para la década del 90, Carlos Muñoz Izquierdo nos sitúa ante la desigualdad estructural gestada al interno de los sistemas productivos de los países latinoamericanos. El cambio exige difusión de tecnologías que permitan la automatización de los procesos productivos y la reducción relativa de los costos de mano de obra. La educación contribuirá al desarrollo científico-tecnológico instrumentando programas de vinculación de las instituciones educativas con los segmentos de los sectores productivos (modelo de segmentación institucional). La doctrina liberal se propone ofrecer el tipo de escolaridad que mejor corresponda a las características personales de los alumnos, canalizándolos hacia las instituciones que mejor se adapten a sus posibilidades para el estudio, entendiendo a éstas en términos de capital cultural que cada estudiante ha adquirido. Con lo cual el sistema educativo conserva más bien que amortigua las desigualdades existentes, no asegurando a los sectores sociales mayoritarios una educación que les permita participar equitativamente en los segmentos de los sistemas educativos que gozan de mayor prestigio.

Surge así el tercer planteo: «Debemos resistir una estratificación social en donde el aparato educativo actuará, no por arrastre de esas condiciones (sociales, políticas y económicas), sino como promotor de las mismas, distribuyendo a la población por sus antecedentes sociales y condición cultural en estamentos de com-

petencia, sin tener posibilidades de atender a las aspiraciones personales».

Por la actualidad de las ideas, se retoman algunas de las propuestas centrales formuladas por el Prof. Germán Rama hace nueve años. De acuerdo con éstas, la calidad de la enseñanza supone: desarrollo de la educación preescolar, aumento del horario de clase, aprendizaje de la lecto-escritura, conocimiento matemático científico aceptable, conocimiento de la realidad social, necesidad de la evaluación. A lo cual la ponente agrega una serie de propuestas, entre las cuales se privilegia las figuras del maestro y del profesor:

1) Dar solución a la correcta situación funcional del docente. Para ello es indispensable: capacitación, especialización y perfeccionamiento, selección y remuneración.

Existe un evidente no reconocimiento del nivel terciario de formación con que cuentan los docentes de nuestro país. La remuneración insuficiente ha condicionado los otros aspectos, desmejorando la calidad y frustrando los sistemas de selección. Los restantes aspectos señalados en la lista de prioridades elaborada por Germán Rama pasan a través de la calidad de formación del docente.

2) Cambio sustantivo en el presupuesto de la educación. Si el poder político realmente considera prioritaria la educación debe reubicar las erogaciones presupuestarias en las instituciones que deben ser responsables de dichas prestaciones.

3) Solución a los problemas de infraestructura. En la periferia de Montevideo y en las villas de Canelones y otras ciudades del interior, los problemas de superpoblación requieren la urgente construcción de locales para implementar las medidas proyectadas.

4) Sería preocupación por la Escuela Rural que tiende a desaparecer por el despoblamiento del campo. Hoy lamentablemente se centra la preocupación en los aspectos numéricos, cuando lo más importante es su significación pedagógica para los estudiantes. Una pregunta clave es si el campo va a repoblarse, nunca más se poblará o si va a continuar el proceso de despoblamiento.

5) Necesidad de simplificar las reglamentaciones, permitiendo una natural descentralización de decisiones.

II. La posición sostenida por el maestro Héctor Florit, parte ante todo de un postulado que textualmente enuncia lo siguiente: «Los uruguayos quieren que mejore la calidad de la educación, cosa imposible sin aumentar la inversión y sin la participación de los docentes en la reforma. Esto a su vez requiere de ámbitos institucionales de ingerencia y de nuevas formas de acción gremial».

Los datos del diagnóstico revelan que el sistema educativo parece no estar en condiciones de responder a los requerimientos de la sociedad. A la acelerada expansión de la matrícula propia de los años 60 y 70, sigue la década del 80 donde se verificó una retracción del gasto

público en educación. La misma respondió a una política de disminución del gasto público no financiero y a la priorización del pago de intereses de deuda externa. La compatibilización de la expansión del alumnado con la fuerte retracción presupuestal fue lograda a través de la financiación obtenida con el descenso de los niveles salariales de los funcionarios y docentes. Esto se vio acompañado por una fuga de alumnos hacia la enseñanza privada, por una propagación de expectativas insatisfechas y por la frustración y emigración juvenil.

La década del 90 agudiza aún más esta situación en virtud del profundo ajuste fiscal y por la suscripción de acuerdos programáticos con el Banco Mundial, en los cuales se jerarquiza la oferta privada, la libre competencia, la relegación del Estado a un papel subsidiario y orientado hacia los sectores más pobres, y por una complementación entre escuela pública y privada.

Los resultados de estas políticas han sido nefastos: ausentismo, repetición, extraedad y deserción. Se ha verificado, además, lo que algunos autores denominan una «democratización educativa sin contenidos», es decir, un sistema con un aumento de acceso de alumnos a costa de dejar de enseñar. Estos resultados atentan gravemente contra los principios de equidad y de justicia que deben orientar toda acción educativa. Y en todo caso daría lugar a una escuela pobre para pobres.

En virtud de este diagnóstico y del supuesto básico del cambio, son dos los ejes orientadores de la reforma educativa: restituir la centralidad de la educación tanto para el sistema político como para la sociedad civil; mejorar el aprendizaje efectivo de los alumnos. Sobre esta base se exponen algunas de las propuestas concretas de reforma escolar elaboradas por las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) o presentadas a los congresos de la Federación Uruguaya del Magisterio.

1) Ingerencia de la sociedad civil en el quehacer educativo. La educación es del pueblo y no para el pueblo. Lo que requiere que la educación sea objeto de un amplio debate de la ciudadanía y de los actores sociales. Esto implica entender que la democratización de la enseñanza se operará, no sólo a través de más educación para la gente, sino también mediante la presencia de más gente en la gestión de la educación. Como medidas concretas en tal sentido se propone: un representante de los padres en el Consejo de Primaria, un mayor control de la comunidad sobre la escuela (creación de un consejo escolar), sustitución del actual reglamento de las Comisiones de Fomento, reuniones distritales de los consejos escolares, coordinación con las instituciones educativas de los barrios, descentralización de las decisiones.

2) Profesionalización del magisterio. Se cuenta con un cuerpo docente excepcional a nivel de América Latina, pero a la vez profundamente desvalorizado por la continua rebaja salarial, la desprofesionalización y un expandido malestar docente. Lo que inhabilita todo intento de reforma. Se requiere entonces de: respeto y reconocimiento explícito al magisterio y a sus institutos

representativos, aumento significativo de los salarios, sustitución de relaciones jerárquicas basadas en la fiscalización por otras basadas por la orientación entre profesionales, derogación del actual artículo 13 del Estatuto del Funcionario Docente, sustituyéndolo por el valor absoluto de prioridad, y reformas en la formación y perfeccionamiento docentes.

3) Aumento del presupuesto educativo. La distribución presupuestal mide el orden de prioridad que un Estado establece para cada área de actividad. Si la retracción presupuestal ha producido un efecto devastador, no puede pensarse en una reforma educativa sin un cambio presupuestal de fondo. Esto requiere una fuerte inversión calculada por la CEPAL en un 3.9% adicional del PBI, y un aumento salarial para los funcionarios equivalente al 50%.

4) Fortalecimiento institucional de la Escuela, que se traduce a través de medidas operativas tales como: formas nuevas de selección de directores, con participación de la comunidad, articulando idoneidad profesional y liderazgo; permanencia del maestro en la institución; horizontalización de la gestión, basada en el funcionamiento de Salas de Maestros encargadas de elaborar, aplicar y evaluar un proyecto pedagógico institucional; redefinición de los roles de director e inspector, transformándolos en orientadores y coordinadores de la actividad docente; eliminación de las tareas burocráticas cumplidas por los directores.

5) Extensión de los servicios educativos compensatorios, es decir, extensión de la educación inicial, ampliación de los servicios auxiliares, cargos especializados para atender a niños con dificultades de aprendizaje y estrategias diferenciadas y diversas para el medio rural.

III. La posición sostenida por el Inspector Sirio Nadruz, se sustenta en los cuatro ejes sustanciales que ANEP llevará adelante:

1) Universalización de la cobertura de los niños de 5 años y penetración hasta el 60% de los niños de 4 años. Abatir los índices de repetición. Se parte del diagnóstico que señala que existe una franja no cubierta en zonas de bajos ingresos económicos, con índices de repetición el primer año que van del 40 al 47%. Actualmente la cobertura es del 55%, discriminada de la siguiente manera: para los niños de 4 años una cobertura de 30.9% (de 52.000 niños sólo 16.000) y para los niños de 5 años una cobertura de 78.93% (41.000 sobre un total de 52.000).

La instrumentación de este aspecto se logrará a través de medidas operativas tales como: búsqueda de recursos de inversión en las escuelas comunes; será necesario que el director de la escuela se vincule más estrechamente con los niveles preescolares; los cuerpos técnicos deben avocarse a un diseño curricular; adecuación de los programas a las exigencias del mundo actual, a los avances tecnológicos y a la inserción en el mercado de trabajo (comprensión lectora y dominio en las matemáticas);

perfeccionamiento docente, sobre todo a través de los cursos de verano; regularidad de los cursos en todas las áreas.

2) Escuelas de tiempo completo, estratégicamente localizadas. Un horario que cubra desde las 9 a las 17 hrs. Inversiones en escuelas a crear y adecuación de las actuales escuelas a utilizar con tal finalidad.

3) Consolidación de las escuelas rurales. Número reducido de niños en relación a los maestros que atienden las escuelas, lo que tiene como consecuencia la desmotivación del maestro. Se trata de ir nucleando aquellas escuelas que tengan líneas de comunicación directa por carretera. De lograrse lo anterior, cada maestro tendría como máximo la atención de dos niveles. Los maestros directores utilizarían parte de su horario para la atención de los jóvenes rurales, compartiendo con ellos acciones pedagógicas, especialmente en lo concerniente a lenguaje y matemáticas. Esto supone la contratación de transporte.

4) Búsqueda de una normativa flexible y única, que no se dificulte en su aplicación.

5) Elaboración de base de datos de fácil acceso.

Comentarios a las ponencias y puntos de debate

I) En la intervención de la Prof. Marta Demarchi se señalan algunas puntualizaciones:

a) Respecto a la ponencia de la Inspectora Susana Iglesias, conviene distinguir entre la reforma y los cambios. La reforma más bien hace referencia a los procesos de regulación social, encontrándose vinculada con los temas atinentes al poder. Los cambios, por el contrario, se generan al interno del proceso educativo mismo. ¿Puede decirse que un sistema educativo se autorregula? Si bien una institución es un sector de la vida social que propende al mantenimiento de valores y significados, es necesario reconocer que existe un despliegue de elementos instituyentes. Hay una permanente confrontación entre ortodoxia y subversión.

En cuanto al tema de la calidad de la educación y de la evaluación, parece constatable que cuando sobrevienen momentos de crisis, se comienza a enfatizar en la calidad y en la evaluación. La escuela puede, pero no lo puede todo. Y si bien las evaluaciones son necesarias, no aseguran per se la calidad.

Respecto al docente y a su formación, se señala que no puede estar separada de la remuneración y del reconocimiento que le da validez y status social al maestro. Hoy simplemente nos encontramos ante semiprofesionales docentes.

El tema de la gestión requiere determinar estrategias que la mejoren sustantivamente.

b) En relación a la ponencia del Maestro Héctor Florit, destaca como tema muy grave la proporción de gasto público afectado a educación y la contradicción entre el planteo de reformas y la ausencia de respuestas en relación a los recursos que se utilizarán. La oferta para

los sectores carenciados no puede ser la única apuesta de la educación, puesto que se correría el grave riesgo de favorecer una escuela pobre para los pobres, como bien lo señaló Florit. La intervención de la sociedad civil en la gestión de la escuela no puede darse en forma inmediata, dado que requiere un trabajo educativo profundo, en virtud de la mentalidad generada en nosotros por el Estado Benefactor. Al respecto Florit señala que es muy importante avanzar en lo público, a través de formas de gestión desarrolladas por la sociedad civil. En nuestro país existe una contraposición entre lo estatal y lo privado que deja por fuera a lo público.

c) Respecto a la ponencia del Inspector Sirio Nadruz, destaca la importancia de la educación preescolar, sin embargo se pregunta cómo será posible alcanzar la cobertura universal si no hay recursos y si no existe una mejora sustancial en la formación de los docentes. Además no queda claro en qué consistirán las escuelas de tiempo completo. En cuanto a la escuela rural, ve descontextualizada la propuesta de posibles avances en la medida en que asistimos al despoblamiento del medio rural. Le parece importante que en la formación de los funcionarios no docentes se apunte decididamente al desarrollo de una buena comunicación con el resto de los actores del sistema educativo.

II) En su intervención el Maestro Juan P. Bertrán señala que no es posible hablar de cambio si no se habla de reforma y no se elabora una nueva Ley de Educación que tenga en cuenta las nuevas corrientes pedagógicas, nuestras tradiciones y las urgencias de la realidad actual. ¿Cómo es posible hablar de autorregulación cuando esta Ley de Educación que padecemos ni lo permite ni lo tolera?

Por otra parte existe el peligro de una mera reforma de gabinete, cuando se hace imprescindible que todos los actores den su opinión al respecto. No podemos aspirar a un cambio donde los distintos actores están estereotipados sin posibilidad de comunicación mutua.

Existen antecedentes de intentos de reforma educativa. Se refiere a los estudios de la CIDE en la década del 60 y a la postulación de una Asamblea Nacional Educativa. Si nuestro país necesita jugarse a la educación, porque allí radica nuestro futuro, esto requiere de decisiones políticas y de una poderosa inversión, que ponga en movimiento todos los recursos. Cuando se retacean recursos no se considera que la educación es la inversión que produce mayor rédito.

Por último hace un llamado de alerta frente a la situación de nuestro sistema educativo que está formando ciudadanos de primera categoría, minoritarios, con todas las posibilidades de equipamiento, confort y tecnología, y que seguramente integrarán los cuadros dirigentes de la sociedad. Y ciudadanos de segunda categoría, a los que la escuela pública no brinda una oferta educativa adecuada: los lanzamos a la lucha por la vida, poniéndolos en situación de inferioridad.

Al respecto el Inspector Sirio Nadruz puntualiza que

es necesario hablar de reformas y que, hoy en día, los límites del Uruguay están diluïdos, pues nos llega cultura de todas partes. Existe una urbanización creciente y una nueva concepción del capital de las naciones que radica en la gente. Todo esto requiere de una nueva realidad escolar, si bien las reformas tienen carácter progresivo.

El prof. Víctor Cayota (integrante del público presente) discrepa profundamente con el Maestro Juan P. Bertrán en relación a las críticas realizadas en contra de la Ley de Educación. El Prof. Cayota destaca que dicha ley significó la creación de Consejos Desconcentrados, afirmación de la libertad de cátedra, invalidación de las destituciones operadas durante la dictadura, creación de una Comisión Coordinadora de la enseñanza y de una Dirección de formación docente.

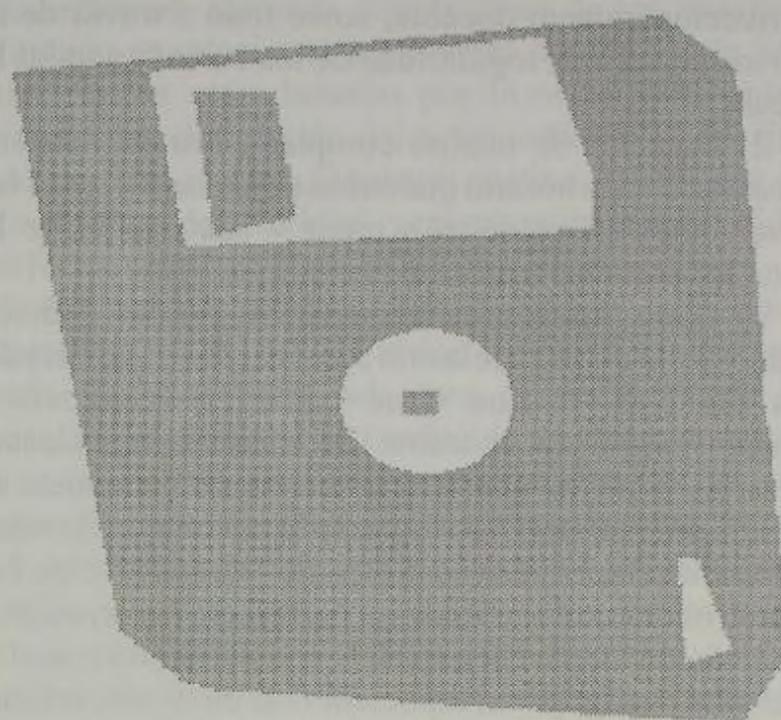
Sintetizando algunos aspectos de las posturas expuestas y del debate, pueden señalarse los siguientes aspectos

* Es muy difícil destacar acuerdos compartidos por todos, salvo la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Incluso, en relación al diagnóstico, si bien hay referencias al deterioro en la enseñanza, los diversos datos y la interpretación de los mismos que las distintas posturas manejan no coinciden entre sí.

* En relación a la reforma educativa, hay una discrepancia de fondo en torno a si corresponde hablar de reforma o de regulación del sistema. Esto último significaría una permanente actitud del sistema educativo para los cambios que hacen a su propia autorregulación. En una de las intervenciones se introduce la diferencia entre reforma, preferentemente dirigida a los aspectos atinentes a la dinámica social y al poder, y los cambios, más bien dirigidos a lo interno del sistema educativo.

* Hay acuerdo respecto a la necesidad de mejorar sustancialmente la formación de los maestros, su profesionalización y su situación funcional. Sin embargo no se explicitan los contenidos de dicha formación, resultando probable que si existen discrepancias en cuanto a los parámetros que deben guiar la reforma escolar también existen diferencias de fondo en relación a los contenidos de la formación docente. Salvo la posición sustentada por el representante oficial, todas las demás insisten en que no es posible hablar de mejora en la formación docente si no se elevan sustancialmente los niveles salariales de los maestros, deteriorados totalmente en los últimos años. Esto último se encuentra estrechamente vinculado con el reconocimiento social del rol del maestro.

* Para la mayoría de las posturas adquiere una importancia central el presupuesto en educación. La manera como un gobierno elabora su presupuesto refleja su posición política respecto a las distintas áreas de la sociedad. De modo tal que el presupuesto educativo también define el lugar que ocupa la educación en la política del gobernante. Desde esta perspectiva se pre-



gunta cómo será posible llevar adelante reformas educativas sin una mejora sustancial de dicho presupuesto.

* Existen discrepancias en relación a una reforma escolar centrada en la cobertura universal en los niveles preescolares, señalándose el peligro de una escuela pobre para pobres. La reforma que se propone desde las esferas de los organismos oficiales acentúa la necesidad de una cobertura universal para los niños de 4 y 5 años, utilizando los actuales recursos. Dicha posición también insiste en la necesidad de implementar una escuela de tiempo completo.

* También hay discrepancias generalizadas respecto a la escuela rural. La posición oficial sustenta la necesidad de su nucleamiento. Otras posturas insisten en el peligro de su desaparición, en el creciente despoblamiento del campo y en las perspectivas de la educación a nivel rural.

* Algunas posturas destacan que la educación es del pueblo y no para el pueblo, lo que requiere de una participación importante de la sociedad civil en la elaboración de una reforma educativa (por tanto, la implementación de un Congreso Pedagógico) y en la gestión de la educación, potenciando el rol social de la escuela y articulándola con otros centros educativos de las diversas zonas y barrios. Las reformas que se realizan sin la participación de los actores sociales involucrados y de la sociedad civil en su conjunto, corren el serio riesgo de transformarse en reformas de gabinete. Respecto a esta posición, entre quienes la comparten existe una cierta diferencia en cuanto al momento de su implementación: para algunos esto debe comenzarse ya, mientras que para otra posición se necesita un proceso que ayude a superar la mentalidad producto de un Estado Benefactor, caracterizado por políticas asistencialistas y por la ausencia de participación de la sociedad civil.

* En relación al papel que cumple la Ley de Educación, también se perfilan dos posturas distintas: para una la Ley de Educación ha significado, con ciertos límites, un avance sobre todo en la desconcentración de los organismos rectores de las distintas ramas de la enseñan-

za; para otra posición, constituye más bien un obstáculo al proceso de cambio.

* Una de las intervenciones insiste en la gravedad de que el sistema educativo en su totalidad está generando ciudadanos de primera, futuros cuadros dirigentes, a través de una enseñanza privada con posibilidades, recursos y disponibilidades; y ciudadanos de segunda, desde una escuela pública con crecientes deterioros en la atención de los alumnos.

El debate sobre la Reforma de la Educación en la Enseñanza Media

En relación a la reforma educativa en la enseñanza media intervienen con ponencias: la Prof. Carmen Tornarí, consejera del CODICEN, la Prof. Alex Mazzei, integrante de la mesa permanente de la Asamblea Técnico-Docente y la Prof. Mónica Ratto, integrante de la mesa directiva de la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay (AFUTU); realizan comentarios los Profs. Nelsa Bottinelli y Víctor Cayota.

I. La posición sostenida por la prof. Carmen Tornarí

La ponencia tiene como núcleo temático: «el liceo, un espacio cultural fracturado». En la misma se desarrollan algunos ejes centrales.

1) Confusión de roles de quienes conviven en dicho espacio. Los participantes en dicho espacio son los alumnos, profesores, funcionarios (directamente) y los padres (indirectamente). Sin dudas, dicha confusión tuvo que ver con la ruptura institucional operada en el país.

Los estudiantes no saben muy bien a qué van al liceo; los profesores tampoco. Un estudiante asiste a un lugar que debería sentir como propio. El docente, tiene como rol esencial el enseñar. El funcionario tiene múltiples desempeños y funciones (servicio, biblioteca, etc.). La confusión en el desempeño de los roles genera desconcierto en los estudiantes. Se verifica así un usufructo de roles por no desempeño de otros. Los docentes, en lugar de enseñar, cumplen otras tareas. Ahora bien, con roles confusos no es posible generar una cultura institucional.

2) Marco autoritario, inhóspito, ritmo vertiginoso. Se asiste a un ritmo vertiginoso; casi no hay tiempo para nada. Se vive en forma precipitada. El turno (con una duración de 3 hrs. 20) es escaso comparativamente, tanto en relación a los parámetros internacionales como a la educación uruguaya anterior. Los recreos son cortísimos. Esto altera severamente las condiciones de aprendizaje, afectivas y de socialización. Constituye una hazaña ir a la cantina o incluso al baño.

3) Desequilibrio entre crecimiento de la demanda y oferta de profesionales. La dictadura uruguaya hizo su trabajo en el campo educativo: alejó profesionales que

luego no fue posible recuperar. A esto se une el continuo deterioro a nivel salarial y el desencanto que gana permanentemente a los profesionales. No se trata sólo de lograr una formación profesional, sino también una formación ética. Tanto en Nicaragua como en Cuba existió un esfuerzo sostenido por acompañar la demanda con la oferta de profesionales docentes.

4) El milagro posible. De todas maneras existe una actividad educativa, como también hay muestras de que la cultura institucional también existe. En este sentido se dan fuertes condiciones para operar un cambio.

Se cuenta con un profesorado que cree en una educación pública de calidad.

Contamos con la fe de la ciudadanía en una enseñanza pública.

Hay voluntad expresada por el sistema político uruguayo para priorizar la educación, dotándola con recursos materiales y humanos.

Y por supuesto existe una juventud con potencialidades que asiste a dichos espacios educativos.

II. Posición sostenida por la prof. Mónica Ratto

Ante todo, algunos elementos a tener en cuenta en el debate sobre la reforma educativa. El debate debe comprender a toda la sociedad, pues en él se definen lineamientos en torno al mundo en el que cada uno de nosotros quiere vivir. La discusión está atravesada por los supuestos teóricos de las distintas ideologías que contienen y se enfrentan en una sociedad dada. No se trata, pues, de un debate meramente técnico o entre especialistas, como tampoco de tomar los elementos de forma aislada.

Pero, además, toda reforma educativa no puede ser sacada de su contexto histórico. La reforma obedece a las necesidades del modelo y a necesidades de ajuste del sistema. Cambio no es lo mismo que reforma. Por tanto, lo que está en discusión son modelos de sociedades. Estamos discutiendo el futuro del país. No puede tratarse de reformas de gabinete, sino de procesos que convoquen a una amplia participación, a la más amplia discusión de todos los sectores hasta llegar a un Congreso Pedagógico.

Cuando se plantea en forma aislada el fracaso del sistema educativo y se buscan los medios para darle una solución al problema únicamente al interno del sistema, el enfoque no es correcto. Son los factores externos al sistema los que deben ser analizados y los que muestran una crisis más estructural. Bastan, al respecto, tan sólo algunos datos. El 42% de nuestros niños se ubica por debajo de la línea de pobreza. Los hogares con necesidades básicas insatisfechas alcanzan la cifra porcentual del 22,3% en todo el país. La cuarta parte de los recién nacidos tienen un peso bajo o insuficiente. Y un dato más global: la cuarta parte de la población mundial vive en la pobreza absoluta.

Las propuestas de reformas que hoy se nos imponen. A partir de los diagnósticos realizados, los organismos

internacionales (concretamente el BID para el caso de UTU) proponen un tipo de reforma en la que se perfila un nuevo tipo de modelo, donde es prioritaria la preocupación por vincular la educación al mercado de trabajo. Aparece un lenguaje nuevo para el campo educativo: calidad, excelencia, productividad, eficacia, competitividad. Lo que se plantea de nuevo es que el sistema educativo debe encaminarse a servir los requerimientos del mercado, quedando bajo su control. Se impulsa la retirada del estado en relación al financiamiento de la educación. Cada centro educativo tiene que salir a ofertar sus proyectos a los empresarios. Estos pasan a integrar el sistema educativo. Se trata, pues, de una reforma que va de la mano con la privatización, que fomenta la competencia entre los centros educativos y que atomiza la percepción del conjunto. Se promueve así la figura de un trabajador cada vez más competitivo.

Algunas de nuestras utopías y lineamientos alternativos:

1) Necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y egreso dentro del sistema. Se trata de combatir la deserción, estudiando las causas y buscando los mecanismos adecuados para superarlas.

2) El aumento de la cantidad de alumnos no debe significar disminución de calidad de enseñanza. No se trata de determinar qué cantidad de conocimientos adquiere un estudiante, sino qué procesos le permiten aprender y comprender la realidad. Aprendizajes que le ofrezcan una comprensión integral del mundo en que vivimos.

3) Proceso de educación permanente, que permita a los sujetos reelaborar y producir continuamente su propio saber.

4) Una educación crítica, integral e integradora, que se vincula con todos los procesos de vida y los procesos de trabajo. La educación para el trabajo niega la subordinación de ésta al mercado, pero de ninguna manera niega el vínculo con el trabajo. No el trabajo como buen desempeño en el mercado, sino el trabajo como aquella actividad que libera al hombre. Debe realizarse, no sólo desde la enseñanza técnica, sino desde todas las instancias y niveles del sistema educativo. La alternativa tiene como fundamento redimensionar la relación humanismo y tecnología, uniendo el saber y el hacer, la teoría con la práctica, reinventar el aprender haciendo.

5) Profesionalización de la labor docente. Salarios dignos para todos, capacitación permanente en condiciones igualitarias para todos, respeto a la carrera docente en todos los niveles.

6) No hay transformaciones serias sin participación de todos aquellos que se relacionan con el quehacer educativo. Instancias de debate, decisiones bajo forma de co-gobierno y en un marco de autonomía, que nada tiene que ver con las concepciones descentralizadoras que se imponen y que refuerzan la lógica autoritaria del sistema.

III. Posición sostenida por la Prof. Alex Mazzei

La perspectiva fundamental radica en pensar la educación en tiempos de cambio. Estamos asistiendo a una transformación profunda de las sociedades. Cambios en las estructuras económicas y sociales. La interdependencia productiva y la revolución tecnológica, los problemas ambientales, la globalización de los sistemas de educación de masas y el poder del conocimiento, constituyen nuevos desafíos para la educación.

A la vez, los sistemas educativos se encuentra en el centro del debate: se les hacen críticas y reproches. Los más frecuentes: no cumple con las expectativas sociales, sus programas están perimidos, no prepara para el mercado laboral, no prepara para la Universidad, está vaciado de contenidos, la enseñanza privada es mejor, es ineficaz e ineficiente, no existen mecanismos de evaluación del sistema, no prepara técnicos y prioriza la formación humanística, no prepara para el mundo actual, tiene problemas de administración y gestión, debe mejorar la calidad de la enseñanza. Sin desconocer que la crisis es real, también es preciso ser lúcidos en cuanto a un discurso interesado, de corte economicista que pretende exigir una educación para el mercado. Existe una cierta terminología (eficiencia, costos, rendimiento, medición, resultados) que puede resultar peligrosa cuando se asimila un liceo a una empresa. Ambos buscan calidad, pero se trata de calidades distintas. En el caso de la empresa, es grave cuando un producto sale distinto de otro; en el caso de la escuela es garantía de calidad que un alumno sea distinto de otro.

En este contexto se hace necesario recuperar la identidad del sistema educativo. Nuestros países vivieron un período trágico en el que, entre otras cosas, el espacio educativo perdió su identidad, los docentes perdieron su deseo de formar y los alumnos su deseo de aprender. El gran desafío es recuperar la identidad de este espacio educativo. No es la identidad señalada por los defensores del mercado. Es la identidad que afirma la solidaridad, la democracia, la igualdad social, la calidad de vida. Si bien es verdad que hoy se aprende en todos los espacios de la vida y de la sociedad, sin embargo no es menos verdadero que algunos aprendizajes esenciales para la vida social sólo se pueden alcanzar en forma organizada y sistemática en el liceo.

Se trata de dar respuesta a la pregunta de por dónde empezar una reforma educativa:

1) Recuperación de la identidad del espacio educativo y definir el papel de la educación.

2) Recuperar la profesionalización docente, a través de la permanente actualización y la afirmación de la autonomía profesional.

3) Generar mayor autonomía. De una estructura rígida y centralizada pasar a generar una mayor autonomía de los centros educativos. Romper las inercias institucionales y generar la necesaria conciencia de cambios.

4) Invertir en el desarrollo de recursos humanos es la

mejor apuesta política, estratégica y cultural. Se trata de una educación pública que tiene gran trayectoria en nuestro país y que se encuentra profundamente ligada a la construcción de una cultura ciudadana. Sin embargo, el sólo aumento de recursos económicos no es garantía de mejoramiento de la educación, requiere también de esfuerzo de profesionalización.

5) La participación como estrategia de involucramiento de los actores. Pueden hacerse reformas interesantes, pero que resultan inviables, sin la participación de los actores. Para ello, es necesario: la participación de padres y alumnos en los centros educativos que es donde las políticas educativas se concretizan; fortalecer las Asambleas Técnico-docentes como organismos consultores de las autoridades y espacios de generación de propuestas; promover un diálogo fluido entre dichas Asambleas y las autoridades para que las propuestas adquieran nivel de compromiso compartido.

Comentarios a las ponencias y puntos de debate

El Prof. Víctor Cayota realiza varias puntualizaciones. Es preciso hablar del sistema educativo como un sistema único, en virtud de la necesaria interdependencia de los diversos subsistemas. El sistema educativo debe ser una ventana abierta al contexto histórico, que es variable, y a la pluralidad de situaciones y corrientes, sin pretender jamás ser profetas del futuro. Por otra parte, en la situación actual el sistema educativo no es el principal agente educador. Su papel está disminuido por otros poderosos medios que inciden más bien negativa que positivamente en los procesos de información y comunicación.

En relación a la postura sostenida por Carmen Tornarí, considera que se trata de un planteamiento equivocado desde el principio. No se trata de pensar la educación desde el liceo, sino desde el conjunto. El ritmo vertiginoso tiene más bien que ver con el multiempleo de los docentes que se convierten en visitantes de los centros educativos. Si bien el docente debe ser el aspecto central del sistema educativo, sin embargo los aspirantes a docentes son cada vez menos. Los cursos de capacitación pierden su objetivo puesto que se dirigen a un grupo reducido de docentes. Y respecto a los roles y confusiones, todos los que están en un liceo, cumpliendo su rol, son educadores.

En respuesta a estos planteamientos, Carmen Tornarí señala a su vez que el liceo es una buena muestra, una unidad educativa. Las dificultades que se detectan en el liceo pueden trasladarse, prácticamente todas, al sistema educativo en su conjunto. Hay confusiones de roles en todo el sistema: las limpiadoras no limpian porque nadie les dijo que tenían que limpiar; pero a su vez, en muchos casos, el funcionario consigue el certificado médico que justifica el traslado a funciones distintas para las que había ingresado. Termina sucediendo que el sistema de limpieza ha sido privatizado, puesto que los directores y

padres contratan personas para realizar la limpieza que corresponde hacer a los funcionarios. Lo mismo vale respecto al marco autoritario, al desequilibrio entre demanda de enseñanza y oferta de profesionales y al milagro que debe sacudir toda la enseñanza buscando mejores niveles de calidad.

La inspectora Nelsa Bottinelli se pregunta si se justifica aún en la educación media la separación entre una formación que ofrece la educación general y la que prepara para el trabajo. A su entender habría que alcanzar niveles mayores de flexibilización. Incluso ya no puede hablarse una pirámide ocupacional, sino de una forma ovoide que está revelando que el mayor número tiene una calificación media.

La formación viene muy referida al mundo empresarial y al sistema de la economía. Si bien el sistema educativo y el sistema de la economía tienen fines distintos, deben cooperar entre sí. Mientras que el sistema educativo pone énfasis en la práctica del conocimiento, al mundo de la empresa le interesa el conocimiento de la práctica.

La formación de los alumnos en una empresa (la llamada formación dual) le genera interrogantes: ¿las empresas están capacitadas para aportar valores? ¿Formar a una persona es preparar mano de obra barata?

Se habla de acompañar los cambios tecnológicos. Pero, ¿dónde? ¿en el primer o en el tercer mundo?

Ante su observación de que el Instituto Normal de Enseñanza Técnica tiene un enfoque de formación diferente a la formación técnica, se le plantea una fuerte crítica que apunta a revalorizar el aporte de dicho Instituto. Su respuesta señala que la intención era apuntar aspectos de ausencia de coordinación.

En una breve intervención el Prof. Mauricio Langón (integrante del público) se pregunta, ¿cuáles serían las buenas señales del sistema educativo? E indica cuatro: generar espacios de participación real en el debate educativo; discutir y decidir en torno a una educación abarcadora, no unilateralizada ni instrumentada; la no desestructuración del sistema público; apoyo real a la profesionalización del docente y fuerte aumento salarial.

Intento de formular algunos elementos de síntesis en relación al debate sobre reforma educativa en la enseñanza media

* La dificultad de lograr una síntesis se debe, no sólo a las opiniones dispares, sino también a la complejidad de la propia enseñanza media que distingue un nivel de formación general y un nivel de formación técnica para el trabajo.

* Todos comparten la urgencia y la necesidad de una formación profesional de calidad, lo cual ciertamente requiere recursos y mejora sustanciales en los ingresos de los docentes. Sin embargo, como en el caso de la enseñanza primaria, probablemente si se entrara de lleno a dar contenidos a dicha formación, las diferencias estarían vinculadas con los distintos proyectos que se tienen de reforma educativa.

* La posición sostenida por la representante del CODICEN apunta a destacar el liceo como espacio de fractura cultural, mostrando las distorsiones que se operan a ese nivel, tanto en la confusión de roles, como en cuanto al marco autoritario como, en fin, en la desproporción entre demanda educativa y oferta docente. A diferencia de la postura sostenida en relación a primaria aquí hay una expresión clara de la apuesta a que el sistema político dará prioridad a la educación a través de recursos materiales y humanos. A lo que, además, se agregan la calidad profesional de los docentes y la confianza de la ciudadanía en nuestra enseñanza. La referencia al liceo cumpliría la función de elegir una muestra, cuyas contradicciones pueden referirse al sistema educativo en su totalidad. En relación a esto se manifiesta una discrepancia, en cuanto el sistema educativo es más complejo y no puede ser analizado a partir de un espacio peculiar. La reforma educativa, para ser efectiva, no debe limitarse a los distintos subsistemas, sino afectar al sistema educativo como totalidad.

* Otras posturas insisten en que es necesario tener en cuenta que la reforma es impulsada a partir de las necesidades del modelo económico, político y social implementado e impulsado desde los organismos internacionales. Dicho modelo insiste en una educación economicista orientada sólo para responder a las exigencias del mercado laboral. Por lo contrario, de lo que se trata es de apostar a una educación crítica, integral e integradora que prepare para el trabajo, no como requisito del mercado, sino como actividad liberadora. En relación a esta postura, alguien señala que los subsistemas educativos no reproducen en forma mecánica las contradicciones de los modelos, sino que desarrollan dialécticamente a su interior otras contradicciones. Otra postura, sin instrumentalizar la educación en relación al mercado laboral, considera que debe producirse un mayor acercamiento entre el mundo educativo y el mundo empresarial.

* Alguna intervención insiste en la necesidad de superar la fractura entre la enseñanza general y la enseñanza para el trabajo, buscando formas de mayor flexibilización. A la vez no se ve como positiva la llamada educación dual, sino que más bien se plantean serias dudas en relación a si las empresas donde los estudiantes adquieren la formación pueden ofrecer el espacio educativo adecuado para una formación crítica e integral.

* Varias intervenciones apuntan a la necesidad de la participación de los actores directamente involucrados para poder llevar a buen término una reforma educativa auténtica y donde todos se sientan comprometidos. De lo contrario puede caerse en reformas de corte autoritario o en reformas valiosas pero inviables debido a la ausencia de participación e involucramiento.

* Prácticamente todos insisten en que esto requiere de una voluntad política que priorice la educación en el presupuesto nacional. Como ya ha sido expresado, esta posición también constituye una apuesta de la integrante

del CODICEN para transformar ese espacio fracturado a nivel educativo.

* Emerge una fuerte diferencia respecto a la manera en que se percibe la función y el aporte del Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Corresponde señalar que existió un vacío (debido quizás la forma organizativa adoptada) en relación al aporte de los Institutos de Formación Docente. Esta ausencia resulta importante dado que existe una posición compartida en relación al mejoramiento cualitativo de la profesionalización docente.

El debate sobre la Reforma Educativa en la Enseñanza Universitaria

En la discusión en torno a la reforma educativa de la enseñanza superior participaron con ponencias: el prof. Jorge Ares Pons, Asistente Académico del Rector; el Prof. Gerardo Rodríguez, integrante de la Mesa Directiva de ADUR; y el Sociólogo Rodolfo Lemez. Comentó las ponencias el Prof. Jorge Landinelli, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

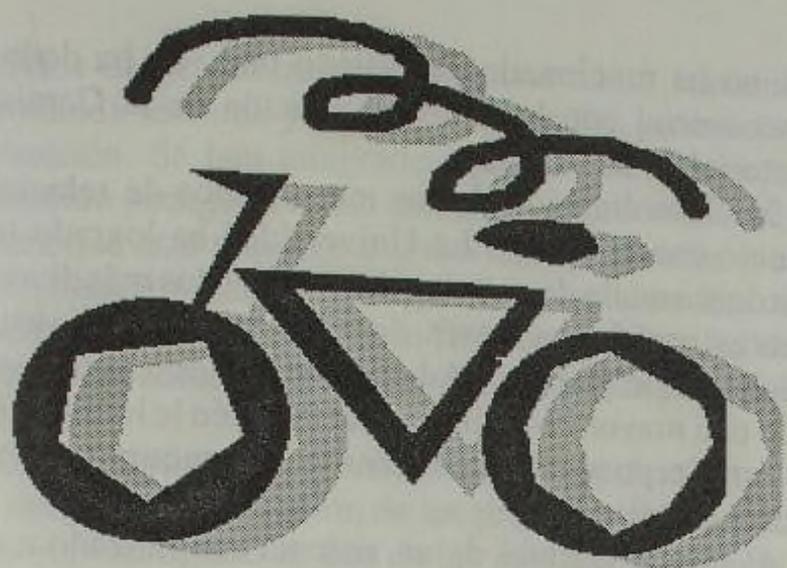
Corresponde aclarar que no se hizo presente el Rector de la Universidad Católica (UCUDAL), Dr. José Luis Mendizábal, quien envió un fax agradeciendo la invitación, excusándose por compromisos previos.

1. Posición sostenida por el Ing. Gerardo Rodríguez

Aclara que más precisamente debió hablarse de Enseñanza terciaria. La Universidad no puede ni debe cargar con toda la responsabilidad de la enseñanza terciaria, pero por otro lado tampoco puede permanecer al margen de la generalización y diversificación de dicha enseñanza.

En cuanto al término reforma de la enseñanza, su uso está teñido de un contenido político-partidario. Es una bandera levantada por quienes tienen en sus manos la contención de su deterioro. La legitimidad académica y moral de las tendencias transformadoras está dada por la trayectoria de las instituciones proponentes. Corremos el riesgo de utilizar las mismas palabras para fundamentar posiciones antagónicas. La Universidad se debe a la sociedad uruguaya. Con el Banco Mundial podrá entenderse en términos de armisticio, nunca como aliados, puesto que ambos tienen intereses antagónicos.

Si bien nadie discute la necesidad de cambios, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje (que deben crearse a la luz del conocimiento crítico de las más diversas experiencias, o que tienen que ver con el estímulo a la investigación científica respecto a la realidad nacional), un objetivo esencial de la llamada reforma de la enseñanza será llegar a todos los jóvenes con la enseñanza terciaria lo suficientemente diversificada para que en ella todos encuentren satisfacción a sus vocaciones y aptitudes.



Desde esta perspectiva se proponen algunas puntualizaciones en relación a:

1) Conveniencia de separación institucional de la Universidad de los restantes organismos que imparten enseñanza terciaria. Se trata de organismos que requieren mayor flexibilidad y están orientados por la demanda presente; inciden fuertemente sobre las oportunidades en el mercado de trabajo; repercuten favorablemente en la eficiencia del aparato productivo. Si esta enseñanza terciaria se imparte desde la Universidad, se generan efectos no deseables. Se trata, más bien, de organismos que la Universidad ha de apoyar, impulsar y asesorar en su creación y accionar cuando comparta sus fines y sean socialmente útiles.

2) Sobre los egresados universitarios. Deben ser considerados como un valor de la sociedad. Son portadores del saber más actual y han sido formados para poder aplicarlo a la realidad. Si alguien, fuera del estado, debe pagar los costos de esta enseñanza superior, debe ser quien utiliza su fuerza de trabajo y lucra con ella.

3) Sobre la unidad de las características de la Universidad. Las características de la Universidad deben ser tomadas en su totalidad, sin segregar unas de otras. La autonomía sin cogobierno o sin democracia interna, expone la institución a una conducción inconveniente; la libertad de cátedra sin criterios de elección y mantenimiento del cuerpo docente puede perjudicar la calidad de la enseñanza. Son necesarios los controles de los procedimientos de evaluación de la actividad estudiantil. Pero de ninguna manera parece adecuado que exista otra limitación al ingreso estudiantil que la derivada de la necesaria formación para el buen aprovechamiento de los cursos a seguir.

4) Sobre quién debe controlar la habilitación y funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior. Compartiendo una resolución del CDC del 29/10/91 se estima privativa la intervención de la Universidad. A su vez, la Comisión Central de Educación de la Universidad se expedía (en abril de 1992) en el sentido de la creación de un organismo consultor que incluya la representación de otros organismos de la enseñanza, del poder político y de otros sectores sociales, para discutir en su seno la problemática de la educación terciaria en general y de la universitaria en particular.

II. Posición sostenida por el Dr. Jorge Ares Pons

El ponente prefiere emplear el término transformaciones en la enseñanza superior. El término «reforma» evoca una cierta rigidez, una planificación previa y minuciosa, algo bastante irreal. Enseñanza superior en cuanto vinculada no sólo a la docencia, sino a la creación y aplicación del conocimiento, y a la extensión. La transformación parece más adecuada al funcionamiento de la enseñanza superior que ha llegado a definirse como una anarquía organizada, donde la conducción trata de detectar y armonizar distintas corrientes de opinión, procurando alcanzar resultantes cercanas a la línea política que la propia conducción entiende adecuada.

El origen de determinadas propuestas transformadoras se encuentra vinculado al auge avasallante de las concepciones neocapitalistas. Los documentos de Santa Fé II recomendaban para América Latina aplicar políticas que promuevan el dominio de la industria que modela las conciencias, es decir, el aparato cultural y los medios masivos de comunicación. La Comisión Trilateral formuló las bases de la conservación del sistema: democracias con ejecutivos fuertes y tecnocráticos; parlamentos formales; políticas económicas que incentiven agresivamente el consumo y la apertura de los mercados. Se trata, pues, de convencer al ciudadano para que acepte las reglas de juego y preparar mano de obra para el mercado.

En esta línea proceden las políticas trazadas por el Banco Mundial para la educación superior. Para el Banco Mundial el objetivo central es la restricción del gasto público, para lo cual las universidades constituyen un verdadero problema. Por otra parte, las necesidades inmediatas del mercado en cuanto a personal entrenado y la ambición personal por mejorar el status, son vistas como motores que operan el sistema. Sus políticas apuntan a: transformaciones de la enseñanza terciaria que van en detrimento de las universidades públicas al impulsar variantes rentables para la iniciativa privada; diversificación del financiamiento de la educación terciaria, buscando fuentes extrapresupuestales, suprimiendo todo subsidio a la actividad estudiantil y cobrando matrículas; derivación de recursos de la educación terciaria hacia la enseñanza primaria. Se trata de políticas que procuran introducir ajustes que consoliden la subordinación, alivien la pobreza más cruda y prevengan las explosiones sociales. Sin dudas de tales políticas se encuentran distantes las impulsadas por Unesco. Para la UNESCO la educación constituye un valor por sí, por su influencia sobre la cultura y la cohesión social. De ahí sus posiciones discrepantes con los organismos internacionales (BID, Banco Mundial) al entender que la educación superior es una palanca fundamental para superar el subdesarrollo.

Las políticas del BM, del BID y los procesos de integración (que, como en el caso del Mercosur constituyen subsistemas dentro de un sistema global que responde a intereses transnacionales) presumiblemente provocarán graves consecuencias para las Universidades lati-

noamericanas: la excelencia se medirá en términos de aquellas destrezas que puedan ser bien vendidas; se favorecerá la matemática, ciencia y el lenguaje aplicado; una presión mayor para convertir nuestras universidades en politécnicos; uniformidad curricular; evaluación rígida de acuerdo a las demandas del mercado; retracción de la inversión pública en educación superior; mayor desarrollo de universidades privadas en detrimento de las públicas; apoyo económico condicionado por el acatamiento a directivas externas de los organismos internacionales; práctica desaparición de la autonomía y de la libertad de cátedra; renuncia al papel crítico y creativo de la universidad en la sociedad; ajuste a las necesidades de producción en serie de mano de obra uniforme, de escaso nivel, adaptable a cambios tecnológicos; ningún apoyo a otras disciplinas que no sean las vinculadas al campo de la ingeniería, ciencia y tecnología.

En el caso de la Universidad de la República, el documento del rector Brovetto («Formar para lo desconocido») traza una estrategia donde se articulan tres valores fundamentales: equidad, como el derecho de todos al conocimiento; la excelencia en el desarrollo de todas las funciones universitarias; la pertinencia en cuanto a la atención a las demandas y carencias de la sociedad. La Universidad es entendida en relación a la sociedad como: un ámbito destinado al cultivo del conocimiento en su más vasta acepción; una reflexión crítica, epistemológica y ética, a propósito del mismo y de uso social; una reflexión que se aplica a sí misma y a la sociedad de la cual forma parte; y como un permanente proceso de intercambio, transformación y enriquecimiento mutuo con esa sociedad.

En tal sentido se indican cambios realizados, deseables y previstos.

1) Esbozo y avances de una nueva infraestructura apoyada en unidades temáticas vinculadas a distintas áreas del conocimiento o de interés social. Ejemplos de estos avances han sido: el programa para el Desarrollo de Ciencias Básicas

(PEDECIBA), las comisiones sectoriales organizadas por áreas y no servicios (Comisiones sectoriales de Investigación Científica, de Enseñanza...), la creación de nuevos institutos (facultades de Ciencias, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Psicología, Escuela Nacional de Bellas Artes asimilada a facultad). Todo esto conlleva un pasaje de una universidad profesionalista (estructurada por facultades profesionales y donde la investigación constituye más bien un subproducto) a una universidad centrada en el cultivo del conocimiento en la más amplia acepción, organizada por áreas de conocimiento o de interés social, con el énfasis puesto en la formación científica.

2) Transformación radical de la formación docente. Los docentes universitarios en general fallan en su preparación pedagógica, epistemológica y ética. La idea inicial de que el impulso a la investigación llevaría en forma casi automática al perfeccionamiento de la docen-

cia, no ha funcionado demasiado bien. Se ha dado un paso crucial con la reciente creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

3) Consolidación de los mecanismos de relacionamiento con el medio. La Universidad ha logrado tejer una densa malla de entrelazamiento con los más diversos actores sociales, a través de numerosos convenios de colaboración y apoyo. Además de que esto le ha reportado una mayor inserción social también le ha significado un importante incremento de recursos extra-presupuestales.

4) Pasaje gradual de un sistema centralizado a una estructura más ágil. Creación de órganos delegados (Consejo Ejecutivo delegado) y de una nueva figura (vice-rectores o pro-rectores). Se lleva adelante una revisión de la gestión universitaria para promover las reformas necesarias.

5) Aproximación a otros niveles de la enseñanza. Fuerte vinculación con el Codicén a través de la discusión conjunta de planes y programas, apoyo a la formación docente de primaria y secundaria, a la creación de nuevas carreras técnicas en UTU. El estudio de la interfase Secundaria-Universidad es clave para superar los problemas de la preparación insuficiente de estudiantes que ingresan a la Universidad.

6) Puesta a punto de los sistemas de evaluación.

7) Creación de un sistema universitario regional, ya en marcha con el grupo Montevideo (que abarca doce Universidades de la región), avanzando hacia una universidad regional virtual.

III. Posición sostenida en la ponencia del Sociólogo Rodolfo Lemez

Sugiere dos aclaraciones previas. Ante todo, más que de reformas parece que corresponda hablar de políticas que conserven y desarrollen el espacio de la enseñanza superior. En segundo lugar, tener presente que la Universidad de la República condensa la casi totalidad de la docencia superior y la totalidad de la investigación superior. En el plano de la docencia, a la educación superior privada le queda una porción muy pequeña, sin perspectivas de crecimiento. Fuera de la Universidad de la República existe una Universidad privada y una constelación de centros de educación terciaria, con un volumen de unos 2500 estudiantes. A la Universidad le corresponde organizar y evaluar la actividad superior a nivel privado. Se trata, pues, de trazar políticas desde y hacia la Universidad, apuntando a la equidad, tanto interna (en relación a las personas involucradas) como externa (generando posibilidades más amplias de acceso). En tal sentido, fortalecer el diálogo entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad. A dicho Ministerio le compete la visión global de la educación. Debiera existir una instancia nacional de evaluación educativa.

Algunas orientaciones básicas para mejorar la educación universitaria:

1) Mejora y adecuación pedagógica. No existen los

espacios de actualización respecto a cómo transmitir contenidos teóricos y a cómo desarrollar procesos de evaluación. Se han integrado equipos que orientan la formación pedagógica. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que esto requiere avances más profundos y una diversificación adecuada según los servicios. Lo cual excede las posibilidades de la Universidad, por las dificultades económicas inherentes a la restricción presupuestaria.

2) Rendimiento universitario. Existen desajustes en los sistemas de formación de los profesionales. La relación ingreso/egreso es una de las más altas del mundo. Indudablemente esto tiene que ver con el fenómeno de la masificación de la enseñanza.

3) Profundizar estudios referidos a la posible vinculación entre los perfiles académicos y los requisitos del mercado.

4) Criterios de dotación docente y funcionarial. Tratando de adecuar la Universidad a un funcionamiento más ágil y librando recursos que pueden redistribuirse al interno de la misma.

5) La estructura de gestión del autogobierno debe ser mejorada en el sentido de una mayor eficacia.

6) Problemática acuciante de la asignación de recursos. Búsqueda y obtención de recursos extra-presupuestales. Ante el Estado la Universidad debe ser considerada como Consultora en primer alternativa.

7) Evaluación. Es necesario evaluar para mejorar, para ofrecer más y mejores cosas. La evaluación debe ser realizada por la propia Universidad, contando con aportes externos. Si no se evalúa a sí misma, otros la evaluarán. Se trata de dar cuenta a la sociedad. Es preciso superar la visión según la cual sólo los integrantes de la Universidad deben opinar.

La Universidad debe ingresar al siglo XXI como una Universidad de calidad y eficiencia, creadora y difusora de conocimientos a nivel de toda la sociedad. Es fundamental superar una actitud casi perversa de algunos sectores hacia la Universidad y de algunos actores de ésta hacia determinados sectores de la sociedad. Se trata de un síndrome de desconfianza que formula atribuciones ocultas y que tiene que ver con la situación traumática de los años 60-70.

Comentarios a las ponencias y puntos de debate

El Dr. Landinelli, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales señala una divergencia con unanimidad de los panelistas, en cuanto reivindica el término Reforma, con todo el contenido que tiene para los universitarios latinoamericanos. La actitud reformista universitaria fue muy importante en las coyunturas de cambios. Hay que preservarlo y no dejarlo desmonetizar. Se vincula a grandes esfuerzos vinculados con los fines y los objetivos de la Universidad. Ligado a movilizaciones democratizadoras de los movimientos estudiantiles. Cuando la reforma no se da por esa vía, entonces se la impone en

forma autoritaria. Se trata de adaptar lo institucional a las transformaciones objetivas y deseadas que se verifican en el conjunto de la sociedad.

La Universidad está pasando por una época de transición hacia una Universidad nueva que se está ya construyendo a través de procesos prácticos. Por otra parte, si se compara la Universidad de 1985 con la actual no puede menos de constatarse que se han producido profundos cambios. Incluso cambios mayores que los alcanzados por la Reforma de Córdoba.

1) En los últimos 25 años el alumnado se multiplicó por cuatro; del 85 a esta parte se ha multiplicado por siete. Se hace imprescindible formular respuestas adecuadas para una Universidad masificada.

2) Se trata de una Universidad con un relacionamiento distinto con el mundo del trabajo. Un ejemplo de ello es el crecimiento de la Facultad de Ingeniería, en relación a otras facultades.

3) En la investigación se verifica una revalorización social del papel del conocimiento. Estamos en una revolución científico-técnica aluvional. La adaptación de la Universidad a todo esto no es mecánica.

4) La función de extensión muchas veces fue confundida con filantropía. Hoy requiere una nueva redefinición de las relaciones de la Universidad con el medio. Por otra parte, el conocimiento tiene una forma de realización nueva.

5) Se ha producido una transformación radical de la figura del docente universitario. La Universidad no está hoy en día integrada por profesores transeúntes, sino que lo dominante es la figura del académico profesional. El 62% de las investigaciones que se efectúan en el país tienen lugar en la Universidad. Se ha logrado una alta dedicación docente con medidas inteligentes.

6) Hay una demanda creciente (según previsiones, se habla de 120.000 plazas para el año 2010). La enseñanza privada puede ser selectiva porque hay una Universidad que no lo es, que tiene en sus manos toda la investigación a nivel de enseñanza superior, con recursos en bibliotecas y que forma a los docentes que enseñan en las instituciones privadas.

Todo esto requiere diálogo y elaboración de consensos. Interacción con los poderes públicos, preservando su autonomía.

Se habla mucho de evaluación y esto es ineludible para la Universidad. Evaluar no es diagnosticar. Es ver en qué medida hay o no correspondencia entre las metas y los logros alcanzados. Por tanto, el primer problema es acordar si las metas son compartidas o no. Y el segundo problema es determinar para qué evaluar. Tiene que existir un acuerdo entre el evaluador y quien va a ser evaluado. En esto la confianza es fundamental. La evaluación es un instrumento para racionalizar el proceso de cambio.

Por último, corresponde señalar que el Ing. Gerardo Rodríguez discrepa con la radicalidad de algunos de estos planteos. En la Facultad de Ingeniería era habitual desarrollar investigaciones aplicadas; los matemáticos

investigaban en profunda vinculación con los investigadores aplicados; los problemas más fecundos tenían su origen en la realidad. También en dicha Facultad, la dedicación total actual es prácticamente la misma que en épocas anteriores. Hoy, quizás más bien se asiste a la realidad (generada por la presión del presupuesto universitario) de docentes con baja dedicación. Por tanto, muchas de las afirmaciones ligadas a reformas quizás tengan que ver con la situación específica de determinados servicios universitarios.

Algunos aportes en relación a una síntesis del debate referido a la enseñanza superior

* Quizás la ausencia de la Universidad Católica no permitió la emergencia de otras contradicciones y diferencias. Aún así, corresponde señalar que en las posturas desarrolladas existen claras diferencias en relación a las transformaciones de la Universidad, lo que estaría revelando un rico debate al interno del mismo ámbito de la enseñanza universitaria.

* Se aclara que no se debe identificar enseñanza terciaria con educación superior y con educación universitaria. Puede existir, y de hecho existe, una enseñanza terciaria de carácter no universitaria y una de carácter universitaria.

* En todos los casos, existe acuerdo en cuanto a destacar el papel central desempeñado por la Universidad de la República. Esta tiene a su cargo la casi totalidad de la demanda estudiantil, la respuesta institucional a la formación superior requerida básicamente por la sociedad, la provisión de los docentes que se desempeñan como tales también en los ámbitos terciarios de carácter privado, la totalidad de la investigación a nivel de enseñanza superior y la totalidad de la función de extensión. Se considera que la atención privada a otros ámbitos de la enseñanza terciaria es muy restringida, se encuentra limitada a aspectos formativos muy específicos y no muestra posibilidades de crecimiento de futuro.

* Una ponencia explicita las implicancias de las reformas educativas para la enseñanza superior, impulsadas desde los organismos internacionales, en especial desde el Banco Mundial. Se trata de una reforma tecnocrática, ligada a la apuesta a ciertos modelos económicos y políticos que limitan severamente el papel de las democracias contemporáneas y que apuestan a una enseñanza superior dirigida exclusivamente a satisfacer las demandas del mercado, a la privatización de la enseñanza superior, al retiro del estado de su función de sustento y apoyo a la enseñanza superior, a la restricción severa del presupuesto público en enseñanza y a reforzar la situación de subordinación de nuestros países.

* Por el contrario, la Universidad de la República apuesta a efectuar cambios que procedan en el sentido de la equidad, de la excelencia y de la pertinencia de la Universidad en relación a la sociedad.

* Existe un claro desacuerdo entre una postura y la totalidad de las restantes, en relación a la pertinencia o no del término reforma educativa. Quienes prefieren no utilizarlo recurren a distintos argumentos: se trata de una reforma político-partidaria; el término reforma corresponde reservarlo para lo que fue el movimiento reformista de Córdoba; se trata de un término un tanto rígido que no expresa la realidad del funcionamiento de la Universidad, que ha dado en ser llamado por algunos como anarquía organizada expresando así la pluralidad de tendencias que confluyen en una cierta conducción.

* La discrepancia en torno al término no es puramente nominal. Si bien puede tener un aspecto semántico, transmite también determinados mensajes hacia la sociedad. Pero además de esto, en el fondo se trata de estar de acuerdo o no si en la práctica se han producido o no cambios profundos que pueden denominarse reforma. Para quien defiende la pertinencia del término, los cambios ya producidos en la Universidad desde el año 1985 hasta ahora son más profundos que los producidos por la Reforma de Córdoba. Otra posición, por el contrario, señala que dichos cambios son percibidos así en virtud de la especificidad de los servicios, dado que en otros servicios universitarios tales transformaciones datan de larga fecha. La verdadera transformación se produjo con el impulso de la reforma de Córdoba, a la cual no superan los cambios actuales.

* En tres intervenciones se destacan importantes transformaciones operadas a nivel de la Universidad. Quizás, en un segundo momento, sería interesante adentrarse en la percepción que cada ponente tiene de los cambios percibidos y propuesto por el otro. Entre los cambios señalados se destacan: organización por áreas temáticas; pasaje gradual a un sistema centralizado más flexible; necesidad de la adecuación pedagógica en la formación docente; aumento sustancial del alumnado; acercamiento mayor al mundo del trabajo; redefinición del rol de la Universidad en relación a la sociedad; cambios de fondo en la figura del docente que ahora adquiere una dimensión académica y no de mero pasante; crecimientos en los niveles de dedicación docente; redefinición social del papel del conocimiento y desarrollo de la investigación; necesidad de adecuar la gestión universitaria. Sin dudas, todos estos cambios requieren, además de los fondos extrapresupuestarios provenientes de las nuevas formas de vinculación de la Universidad con la sociedad, de un presupuesto nacional adecuado que priorice la enseñanza.

* Varias intervenciones destacan la necesidad de la evaluación como forma de que la Universidad dé cuentas a la sociedad a la que se debe. No se trata de un diagnóstico ni de una actividad punitiva, sino de una forma operativa de que la Universidad se autoevalúe, con el apoyo técnico necesario, para saber si está cumpliendo con sus funciones, para determinar si se han alcanzado las metas (lo cual requiere de un acuerdo en torno a qué metas) y para saber cuales son los cambios imprescindibles a introducir.

Algunas observaciones finales

El presente relato debe ser tomado como tal y no como un documento que formula conclusiones o recomendaciones. En realidad, constituye más bien una síntesis aproximada de las opiniones volcadas en este ámbito, que es de desear pueda servir como insumo para continuar profundizando en un debate colectivo de tanta importancia, alcanzando los mayores niveles de participación por parte de los actores sociales involucrados.

A partir de las intervenciones de varios participantes en las ponencias, en los comentarios y en el público y a partir de las impresiones de quien produjo este relato, es posible formular algunas observaciones y apreciaciones de interés.

1) Existe un interesante debate en torno a la reforma educativa, cuya radicalidad llega en algún caso a cuestionar el empleo de la misma palabra, o bien por tratarse de un cambio permanente, o bien por no considerarla con el mismo alcance de movimientos reformistas anteriores. Ambas posiciones fueron cuestionadas por otros expositores.

2) Muchos de los participantes se mostraron preocupados en distinguir una reforma impulsada por organismos internacionales con una intencionalidad de subordinación de las políticas educativas a las exigencias del mercado, de un cambio operado desde el interno mismo del sistema educativo atento a los desafíos del momento histórico.

Si bien se contó con el aporte de distinguidos profesionales y por lo tanto con una visión de los cambios a su entender requeridos, no fue posible relevar el pensamiento de todos los interesados en la reforma o cambio de la educación. En tal sentido, varias ponencias destacaron la necesidad de un compromiso efectivo y de instancias reales de participación de todos los actores sociales directa o indirectamente implicados en la educación. Parece ser que el cambio requiere de un amplio debate por parte de la sociedad civil.

3) En cuanto al alcance operativo de dicho cambio y a las modalidades de realizarlo, hay divergencias importantes que han surgido a lo largo del relato. A pesar de estas divergencias, todos coinciden en la imperiosa necesidad de recursos para implementar cualquier reforma.

El Maestro Juan P. Bertrán sostuvo que nunca en la historia del país ocurrió una coyuntura tan favorable como la actual para implementar una reforma educativa, ya que existe un amplio consenso.

No obstante ello, permanece una de las interrogantes más importantes en cuanto a la posibilidad o no de contar con los recursos necesarios que habiliten a cambios realmente efectivos.

4) Quizás por la amplitud y complejidad del tema, quizás por la estructura organizativa del debate, pero también por una lógica fragmentadora (característica de nuestra cultura que el sistema produce y reproduce), corresponde señalar que de las diversas intervenciones

no surge una visión unitaria o de conjunto en relación a la educación, sino una visión compartimentada. Están más o menos implícitas algunas apreciaciones que pueden tener validez para todos los ámbitos de la educación. Sin embargo, prima una cierta fragmentación y una visión acotada a los diversos niveles de la enseñanza. En tal sentido, esta síntesis puede operar como un material que facilite una discusión en torno a la educación en su conjunto.

Queda planteado como desafío intentar la búsqueda de otras formas más integrales de enfocar el tema.

5) En casi todas las intervenciones se remarcó la necesidad y la importancia de la formación docente en cada uno de los niveles analizados. Corresponde señalar que el público se hizo eco de esta apreciación. Lo que deja en claro que se trata de un tema de absoluta prioridad.

En reiteradas oportunidades se planteó una crítica a los organizadores por la ausencia en el panel de los Institutos de Formación Docente.

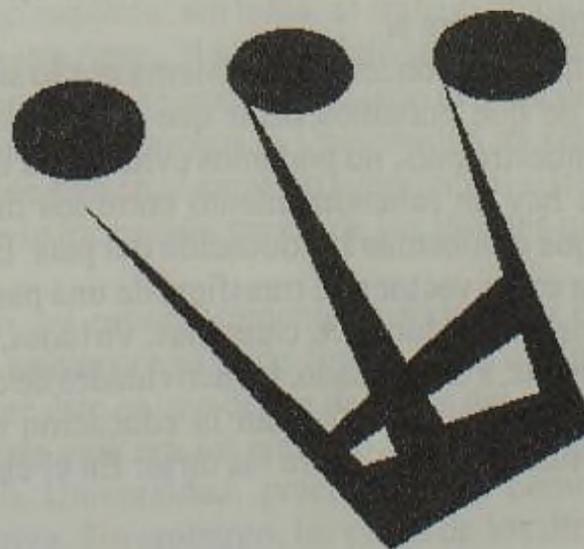
6) Se señaló (especialmente a nivel de la Enseñanza Media) la conveniencia de capacitar a los funcionarios no-docentes, por considerárseles actores directamente involucrados en la educación. En tal sentido se habló de redefinir roles, de la comunicación y de la motivación para el buen desempeño de estas funciones.

7) Algunas personas (especialmente los docentes) valoran la posibilidad de contar con un espacio donde se puede reflexionar sobre la educación en su conjunto. Lo que parece ser una carencia al interno del propio sistema educativo.

8) Más allá de las ricas presentaciones y ponencias, parece existir una dificultad en la concreción de propuestas operativas tendientes a la implementación de la reforma.

Los organizadores creen haber cumplido con el objetivo propuesto para este ciclo de debates, pretendiendo contribuir a la formación de un espacio plural y global para la discusión de la reforma educativa.

Finalmente queremos agradecer a los panelistas, comentaristas, público y a todos aquellos que de alguna forma colaboraron a que este ciclo se concretara. ■





Ponencia del Ing. Jorge Brovetto (*)

En primer término, gracias a SERPAJ por la invitación a un debate que está, sin duda, en el centro de los problemas nacionales, que ha sido tema de toda la campaña política de todos los sectores. Y, por lo tanto, existe casi un compromiso nacional con respecto a su tratamiento serio, profundo y documentado.

Segundo, porque es un ámbito que tiene una autoridad moral para que sea encarado con la máxima neutralidad, con el máximo de apertura y, por lo tanto, con el máximo de las posibilidades inteligentes para tratar el problema.

Este agradecimiento no es formal, sino que es real. Y por ello estamos apoyando esta propuesta.

Quisiera hacer un comentario más respecto a lo que imaginaba que podía haber sido esta reunión de hoy y que, por diversas razones, parecería que no va a ser. Y es que, con ustedes pudiéramos estar quienes tenemos responsabilidades mayores frente a este tema, nada menos que la reforma, la transformación, el cambio, la palabra que queremos usar, del sistema educativo, contando con la presencia aquí de las otras autoridades del sistema educativo, con el fin de intercambiar ideas y discutir el tema.

Para ser coherente con este planteo, lo que hice fue leer este rico material y debo felicitar al Dr. José L. Rebellato por el poder de síntesis, porque cada frase expresa un concepto. Lo he leído con mucha atención y voy a seguir justamente sobre la línea que aquí se plantea y elegir un tema que el Dr. Rebellato señala en las conclusiones finales, una problemática que está en el centro de lo que debería ser el sistema educativo. Quizás por la forma en que cada panelista lo analizó, realmente el tema no ha sido visto como un sistema, sino como compartimientos separados, estudiando, por un lado, el problema de Primaria, Secundaria y, por otro, el de la educación superior, con muy pocas relaciones de las problemáticas entre sí.

Deberíamos entonces ver el sistema por lo siguiente: más allá de que podemos decir que como sistema no existe en nuestro país, no podemos evitar dejar de considerar que hay un relacionamiento entre los diferentes sectores que conforman la educación del país. El propio estudiante es un vector que transfiere de una parte a otra de este conjunto educativo carencias, virtudes, demandas, ausencias. Por otro lado, las actividades de cada uno de los sectores que conforman la educación del país, indirectamente, actúan sobre las otras. En el caso espe-

cífico de la Universidad, las investigaciones sobre el sistema educativo, la formación de personas capacitadas para el ejercicio de la docencia están actuando sobre el resto de lo que debería ser el sistema. Entonces más allá de que lo queramos o no, hay una interrelación. Y el tema fundamental es cómo hacemos para que esa interrelación se transforme en un sistema, es decir, en algo coordinado, organizado, con algunos objetivos comunes y, por lo tanto, con visiones que puedan llegar a que esto sea un sistema.

En cuanto a los aspectos de la filosofía que está detrás del sistema, quizás con una frase pueda decir lo que pienso: adhiero a lo que presentó la representante de SERPAJ con respecto al concepto filosófico de lo que debe ser la condición educativa en un país democrático.

Voy entonces a hablar de cómo hacemos para que esto que está conformado por comportamientos estancos pueda transformarse en un sistema. Y para eso voy a tomar una parte del sistema particular, que es la interfase entre la Universidad y el sistema anterior y paralelo, Secundaria y los otros institutos de educación terciaria que, como bien se señaló a lo largo de las reuniones, no tienen por qué ser exclusivamente universitarios. Para que tengamos una idea de lo que representa voy a dar algunas cifras. El número de estudiantes de educación superior pasó de 2 millones en el año 70 a 80 millones en esta década de fin de siglo en Latinoamérica. Uruguay no escapó a esta demanda tremenda. La misma se vio en el sistema previo y se debería estar dando también en parte del sistema paralelo. La primera pregunta es si estamos enfrentados a una problemática económica difícil de resolver y a la cual debemos poner rápidos límites o si, por el contrario, es éste el instrumento, es ésta una respuesta afortunada a una realidad de carácter mundial, que tiende de alguna manera a mitigar nuestra brecha con los países desarrollados. En estos, en las últimas dos décadas el porcentaje de jóvenes matriculados en educación superior pasó del 27 al 40%, mientras que en nuestros países, en el mismo período, aumentó tan solo del 10 al 14%. Más aún, cuando las proyecciones de la matrícula de educación superior realizadas por UNESCO, indican que ya a comienzos del próximo milenio habremos pasado de 65 a 100 millones de estudiantes en el mundo, ¿debemos en nuestro país hacer esfuerzos por mantenernos al margen del plano global? ¿O debemos continuar en el inmenso esfuerzo de desarrollar una

(*) Jorge Brovetto es Rector de la Universidad de la República. Este artículo es la desgrabación sin correcciones del autor.

educación superior masiva y de calidad que permita, en definitiva, integrarnos a esta demanda que se está dando a nivel mundial? ¿Nuestra posición debe ser limitar o promover y orientar?

Se hace necesario saber qué representaría la posibilidad de limitar. Un reciente informe de desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo denuncia dramáticamente dónde se encuentra la brecha entre los países del norte y del sur. Señala que la razón de matrícula terciaria es de solo 8% en el sur en comparación con el 37% en el norte. El personal científico y técnico en el sur es solo 9% cada mil personas en comparación con 81% en el norte. Y pese a contar con el 80% de la población mundial, nuestros países tan solo responden con el 4% en investigación y desarrollo.

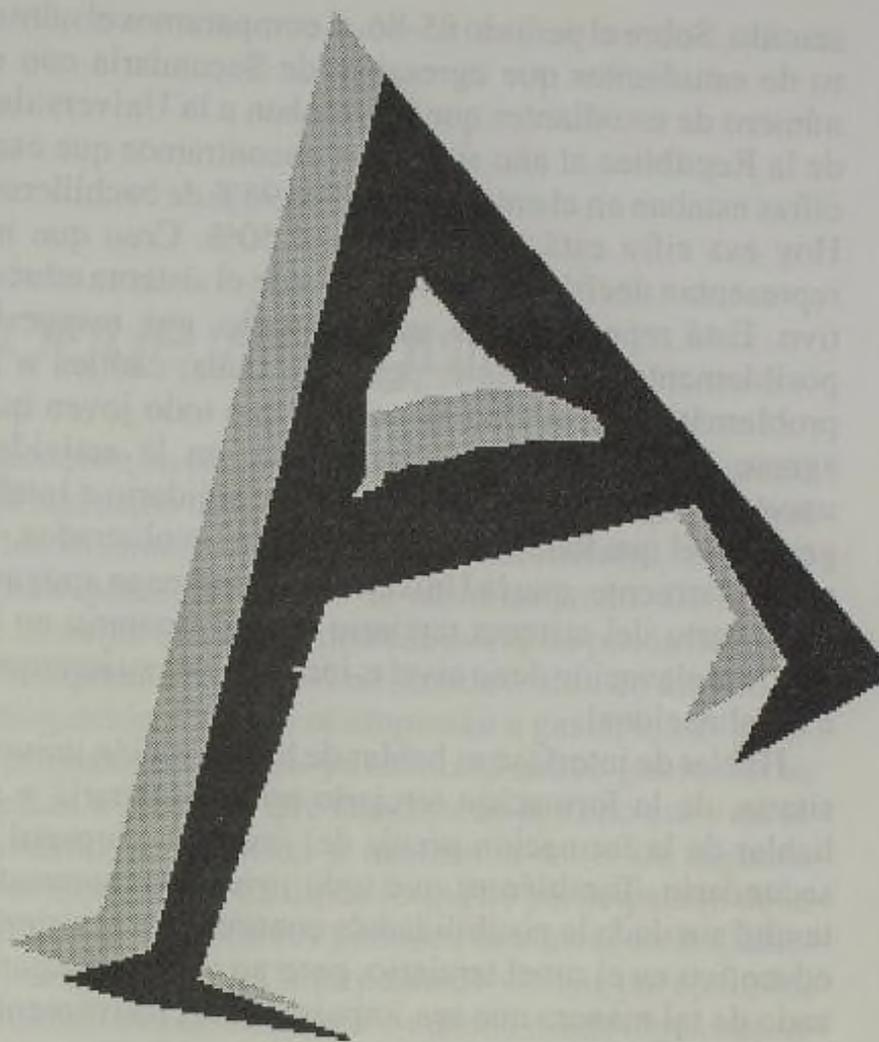
En educación, como ciencia y tecnología, no existen milagros. Los países que hoy lideran así lo entendieron e invirtieron fuertemente en todos los niveles de la educación y en las diferentes formas de impulso a la creación científica, a la cultura y a la innovación tecnológica, pensando en un futuro que hoy es su firme realidad. Frente a esta situación, se generó una demanda al sistema educativo, quizás porque los pueblos han comprendido que el valor fundamental hoy, a nivel individual y colectivo, es el manejo de conocimiento. Frente a esto corresponde la producción, la difusión, pero fundamentalmente, la bienvenida de esta demanda de educación.

Y decía que me iba a centrar en la interfase de lo que es la educación universitaria respecto al resto de la educación terciaria no universitaria y la educación secundaria. Y hablar de interfase es hablar de antes y de después. Tal vez el después sea preguntarnos cuál es el objetivo específico, en el caso de la Universidad, de la formación que brinda.

Concebimos a la Universidad como una institución que creó la sociedad para responder a sus demandas y para resolver sus carencias, planteadas a través de sus diferentes actores, integro por supuesto el mercado, pero solo como una de ellos. Quizás, -y esto no es un juego semántico de palabras- para señalar qué demandas son aquéllas que la sociedad pide, requiere del sistema educativo, en este caso universitario.

Y carencias son todas aquellas necesidades que la sociedad tiene y que muchas veces por desconocerlas no las demanda. Si pensamos que la institución universitaria es entonces la creación de la sociedad para responder a sus problemas de vivienda, salud, cultura, justicia estamos pensando en una institución que, de manera ineludible, debe estar conectada al sistema filosófico de la democracia.

Democratizar el conocimiento es democratizar el poder, es, entre otras cosas, crear hombres libres que pueden transformar la sociedad. Si pensamos a la Universidad de esta manera y si pensamos que la educación universitaria requiere, sin duda, capacitaciones previas, estamos pensando inmediatamente en su relación con el sistema previo. Pero la educación universitaria no es la



única forma de educación terciaria. Fue dicho y creo que ha sido largamente trabajado a lo largo de algunas de las sesiones que conformaron este seminario. Esto requiere, sin embargo, un trabajo coordinado del sistema universitario con el sistema terciario no universitario. Exige, entre otras cosas, capacitarlo mejor y, sobre todo, darle jerarquía. Requiere también evitar lo que hoy está sucediendo a nivel nacional, regional e internacional, la búsqueda de paliativos a esta falta de relacionamiento y de coordinación.

Muchas veces, los ciclos básicos que se han inventado en países cercanos han ido al encuentro de la problemática de la capacitación en el nivel previo al universitario y de la reorientación hacia un sistema terciario no universitario, porque en sí la coordinación no existe. Los intentos en la Universidad de encarar temáticas formativas que no son propiamente universitarias, por carencias que se detectan a nivel nacional, están demostrando algunos defectos del enfoque por la falta de un sistema coordinado. Esto requiere, sin duda, el trabajo conjunto con los niveles anteriores. Ha sido señalada esta problemática en el resumen. No aparece demasiado el tema de las carencias, que por lo menos la Universidad ha señalado, por ser la que está en el extremo superior del sistema educativo, de la formación previa de los jóvenes que acceden a ella.

Pero ¿es específicamente la formación del sistema previo universitario la de formar para la Universidad? Creo que éste es uno de los defectos del sistema educativo. Este casi era un embudo que empujaba al joven hacia la Universidad, prácticamente, como su única alternativa. Sin embargo, las cifras de los últimos cinco o siete años ya señalan un cambio importante en ese

sentido. Sobre el período 85-86, si comparamos el número de estudiantes que egresaban de Secundaria con el número de estudiantes que ingresaban a la Universidad de la República al año siguiente, encontramos que esas cifras estaban en el entorno del 95 al 98% de bachilleres. Hoy esa cifra está por debajo del 50%. Creo que no representan decisiones tomadas desde el sistema educativo. Está representando, en todo caso, una respuesta posiblemente inteligente, pero, sin duda, caótica a la problemática de que no es posible que todo joven que egrese del secundario deba ingresar en la actividad universitaria. Esto requiere un encare solidario e inteligente en el que todos los sectores están involucrados. Y particularmente, que la Universidad intervenga apoyando al resto del sistema terciario no universitario en la máxima elevación de su nivel e, inclusive, en su jerarquía a nivel nacional.

Hablar de interfase es hablar de la promoción universitaria, de la formación terciaria no universitaria y es hablar de la formación previa del joven que ingresó al secundario. También es que todo joven, por supuesto, tendrá sin duda la posibilidad de continuar en el sistema educativo en el nivel terciario, pero no debe ser organizado de tal manera que sea impulsado, exclusivamente, a la Universidad.

Esto requiere ámbitos de coordinación, ámbitos de discusión y ámbitos de acuerdo. Parte de esto ha ido sucediendo por la iniciativa de los diferentes actores que forman parte del sistema educativo, en particular el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico-Profesional y la Universidad de la República. Son sólo algunas experiencias que señalan la posibilidad de trabajar en conjunto y de coordinar el sistema educativo. Como experiencia, está enseñando dos cosas: primero, las posibilidades y, en segundo término, las insuficiencias. La posibilidad de que se dé y la insuficiencia de que son solamente algunos ejemplos aislados.

Entonces nos planteamos cómo se logra esa coordinación. Sin duda alguna respetando al máximo las autonomías. Deben ser los organismos que conforman hoy el sistema educativo quienes participen, pero también, sin duda, deben participar en su discusión y enfoque el

sector político, en particular, el Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación y Cultura, y también el sector político parlamentario.

Si no encaramos las diferentes partes que conforman la educación como un sistema, la reforma no tiene futuro. Todo en sí constituye algo así como un sistema de vasos comunicantes. Es imposible imaginar parte del sistema impulsado a la alza, si otra parte del mismo no lo es simultáneamente. En definitiva, las aguas se van a equilibrar en el nivel promedio. Por lo tanto, esto no sirve como una transformación, un cambio a nivel de Primaria, Secundaria, Educación Técnica, de la Universidad de la República, sino del conjunto de toda la educación.

Quizás ésa es una de las que forma parte de la historia de nuestra educación y la que le dio a nuestro país un grado de destaque a nivel internacional, no solo a nivel regional, y que se ha ido perdiendo a lo largo de los últimos años.

No voy a poder extenderme en cada una de estas temáticas. Pero quisiera agregar, como desafío a SERPAJ lo que parece ser la segunda etapa. Se analizaron con profundidad diferentes aspectos de la reforma del sistema educativo, pero ¿cómo hacemos para que esto involucre realmente a quienes tenemos diferentes responsabilidades, ya sea en los organismos de educación, en el M.E.C, a nivel parlamentario y, por supuesto, a nivel de la cultura?

Cuando hablo a veces olvido algo que es «carne» en la Universidad pero no lo es en el sistema educativo, que es la participación más profunda, más activa de todos los actores del sistema. En el caso de la Universidad, el gobierno lo ejercen los actores directos, los docentes, los estudiantes y los egresados. No es el caso del resto del sistema educativo. Entonces ¿cómo hacemos, más allá de lo que se ha planteado, una gran asamblea nacional respecto al tema?

Creo que hubo suficiente difusión sobre el tema y abundantes diagnósticos. Ha llegado el momento de que, los diferentes actores que conformamos el sistema, podamos encontrar el ámbito para empezar a trabajar conjuntamente y que la transformación sea del sistema en su totalidad. ■



Ponencia del dip. Roque Arregui(*)

En primer lugar, queremos agradecer la invitación para participar en este ciclo de debates. Creemos que es fundamental tener objetivos comunes en el tema educativo en este tipo de instancias a todos los niveles, ya que es lo que permite ir confluyendo hacia los mismos objetivos y poder detectar cuáles son las diferencias para ver si pueden ser acorraladas e ir las reduciendo, creo que es lo importante.

Sin duda alguna, cuando hoy se habla de reforma educativa, que ya ha tenido un título muy ostentoso, creo que es necesario precisar que la reforma educativa, los cambios educativos, más allá de los conceptos que puedan encerrar estos términos, tienen un carácter permanente y siempre han estado presentes a lo largo de la historia de nuestro país y de todas las sociedades. Por la vía de los hechos, nosotros hemos sufrido en las últimas tres décadas una reforma educativa, de tipo involutiva, pero reforma al fin. Involutiva en el tema de la participación, de lo institucional, de los recursos humanos, de los recursos materiales. Pero ahora toma fuerza en el seno de la sociedad el tema de la reforma educativa y se comenzaron a generar expectativas. Estas expectativas se generan por la confluencia de algunos factores. Por un lado, la confluencia de una campaña político-electoral en la que todos los sectores de la totalidad del espectro político del país ponen el énfasis en la educación. Por otro lado, porque pasada esta campaña, tras asumir el nuevo gobierno, se eligen para estar al frente del CODICEN personas de capacidad técnica reconocida que incluso llegan a tomar propuestas de los docentes como hacía unas cuantas décadas que no se tomaban. Pero creo que actualmente se siente y, siento personalmente, que esas expectativas comienzan a deteriorarse. Y es el momento preciso para darle fuerza a las expectativas para poder concretarlas y para que no terminen en frustración. Se ha dicho y se dice que la educación debe ser una política de Estado. Yo lo comparto e incluso debe ser una política de toda la sociedad. Pero para eso hay que tomar los tiempos y las formas metodológicas para que se construya. Eso significa que se debe dar participación a todos los sectores involucrados. Me estoy refiriendo a docentes, a los estudiantes, a padres, a las autoridades, a la sociedad en su conjunto, al mundo del trabajo, a los agentes económicos y a la totalidad de los distintos partidos políticos. Y esto se da a través de distintas formas. Se ha hablado, por ejemplo, a nivel de los

docentes de un congreso pedagógico para tener amplitud en la discusión de los distintos temas. Debe darse a nivel de los distintos representantes y autoridades. Pero las formas metodológicas no se están tomando. De allí es que se siente que la reforma educativa no pueda llegar al éxito esperado. Nosotros no hemos tenido un ámbito de participación. Cuando se empiezan a gestar las diferentes propuestas, cuando ya electo el nuevo gobierno, se empieza a pensar el qué hacer ya en lo concreto y en lo inmediato, se empieza a analizar a nivel de algunos sectores políticos. La única forma de participación de la totalidad de los sectores políticos es a nivel de la Comisión de Educación y Cultura cuando vienen, por ejemplo, autoridades de la enseñanza o cuando desde algún sector político hemos pedido entrevistas al CODICEN para plantear nuestras inquietudes y solicitar información que creemos pertenece a la sociedad en su conjunto y no a un equipo reducido de personas.

Creemos que no es posible que en materia educativa una parte defina qué hacer y el resto de la sociedad apoye o ejecute, porque por la vía de los hechos no se va a dar. Y porque si no hay involucramiento, participación y discusión es imposible que sea una reforma educativa considerada de toda y para toda la sociedad. Podría haber alguna posibilidad de que se diera bajo esta forma. Pero para ello tendría que haber una sintonía muy precisa entre la frecuencia de lo que resuelvan las autoridades de la enseñanza y lo que el conjunto de la sociedad, o los sectores más involucrados, como los docentes, puedan realizar. Pero en la medida en que la frecuencia cambie, empiezan a producirse los divorcios y ese tipo de divorcio, en un proceso de cambio como lo es la educación, hace que naufraguen las propuestas.

Creo que llegado al tema de los contenidos, la primer pregunta es cuál es el objetivo, el para qué educar. Entonces acá surgen coincidencias y discrepancias. Coincidió plenamente con lo que decía la representante de SERPAJ, en que han habido dos visiones. Por un lado, una visión de la educación para lo productivo, de los esfuerzos humanos y materiales para ser eficientes en el mundo del trabajo, en el mundo económico, para conseguir rentabilidades, para que el país sea competitivo. Esa es una visión. Creo que esto es un aporte innegable al que muchas veces, quienes hemos estado involucrados directamente con la educación, en mi caso particular como docente, creo que no se le ha dado la importancia

(*) Roque Arregui es maestro y miembro de la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes

debida. Creo que es un aporte fundamental. Pero también opino que es imposible que la educación contemple solamente esta variable, porque, en definitiva, estaríamos perdiendo lo que es la integralidad de lo que debe ser la educación. Está también la formación para la democracia, y más todavía: la formación integral del ser humano. Estamos en un mundo democrático y, como lo decía Varela, implica formar a los demócratas y se forman día a día e implica más que el mundo económico y el mundo del trabajo. Creo fundamental que la educación debe contemplar esa otra variable y eso ha sido rescatado a lo largo de toda la historia del cuerpo docente del país, de tener en cuenta que se debe contribuir a la formación intelectual, que puede ser lo más ligado al mundo económico y del trabajo, pero también a su formación ética y afectiva. Podemos tener seres capacitados tecnológicamente para que puedan competir a nivel internacional en el mundo del conocimiento, que puedan lograr producciones y efectos económicos inmejorables. Pero si no rescatamos lo esencial del ser humano para convivencia democrática, para la participación en la sociedad, no vamos a lograr los equilibrios necesarios y vamos a tener un Uruguay que lo único que logre sea competir en el plano económico sin considerar al ser humano en su integralidad. Lo económico debe estar al servicio del hombre. Debe ser un instrumento y no un objetivo del hombre. Creo entonces, hay que conjuntar las dos visiones que han estado enfrentadas. Hay que integrar los dos aspectos, porque el hombre tampoco puede desarrollarse si no tiene condiciones materiales adecuadas, y luego de definir el para qué educar. Yo lo concibo como una forma de integralidad. En primer lugar, el ser humano como centro y también contemplar el aspecto económico. Entonces surgen las distintas áreas de la educación donde ir centrando definiciones. Es el caso de la educación preescolar, donde comparto plenamente que hay que ampliar la cobertura de la educación preescolar porque es fundamental la estimulación temprana para el desarrollo de la personalidad, considerando este tipo de educación preescolar no como preparatoria de la educación primaria, sino para que el niño viva plenamente la etapa que está transitando. Es fundamental ampliar la cobertura, por lo menos por etapas. No podemos pedirlo en su totalidad para la totalidad de los niños. Hoy tenemos sólo en el nivel 5 años 12.000 niños que no tienen cobertura. Y esos niños lo necesitan porque pertenecen a las zonas más carenciadas de nuestra sociedad. Ahí hay que operar urgentemente. Por eso creemos fundamental prever los recursos, establecer los recursos humanos y establecer una ley que establezca la obligatoriedad de la educación preescolar, en una primera etapa para los niños de 5 años, con vistas a seguirla prolongando a años inferiores.

Con respecto a la educación primaria hay que definir prioridades. Hay que inyectarla de recursos humanos y recursos materiales. Pero, como en toda sociedad de cualquier signo ideológico y como cualquier emprendimiento humano, hay que establecer priorida-

des. Llegado el momento de establecer prioridades, la sociedad tienen una deuda muy grande con una cuarta parte de los sectores marginados, carenciados económica, cultural, social y afectivamente, que crecen cada día más. El 42% de los nacimientos de este país se producen en las áreas carenciadas. Sumado a los procesos económicos que hacen crecer la marginalidad en nuestro país, y en América Latina, tenemos un fenómeno biológico que es el incremento de la natalidad que se da precisamente en estas zonas. De ahí la necesidad de definir prioridades en la escuela primaria, de definir propuestas y aumentar recursos. Creo que es fundamental, y apoyo plenamente la propuesta de priorización del Presidente del CODICEN, Germán Rama, coincido en muchos aspectos, lo he dicho públicamente y discrepo en otros aspectos.

En la atención a las zonas marginadas, creo que una metodología adecuada son las escuelas de tiempo completo. No es posible tener a un alumno cuatro horas, que en la práctica son tres horas y media, con pocos recursos, cuando el resto de las veinticuatro horas está en un medio que, lejos de ir desmarginándolo, lo sigue desagregando del resto de la sociedad. Pero no se trata solo de definir una etiqueta de escuelas de tiempo completo. A eso hay que llenarlo de contenido. Hay que elaborar propuestas educativas adecuadas, porque si a un alumno de primaria se le extiende la jornada con el mismo tipo de metodología, recursos humanos y materiales, lo único que se hace es sacrificarlo, porque no está capacitado para soportar jornadas de tipo intelectual, que deben estar integradas con propuestas de trabajo manual y de recreación. Esto es algo en lo que deben participar los docentes, en la elaboración de la propuesta educativa, ya que son quienes conocen a ese tipo de niños que precisan un gran respaldo afectivo y un gran respaldo psíquico. Y no hay que escatimar esfuerzos económicos para integrarlos a la sociedad. Pero los aspectos económicos no alcanzan. Hay otros aspectos del ser humano entonces que hay que tomar en cuenta. Fijadas las prioridades las escuelas de tiempo completo, la asistencialidad en ese tipo de situaciones tenemos que referirnos al tipo de evaluaciones. Hoy en día se habla de evaluaciones de tipo nacional. Creemos que estas son necesarias. Pero las evaluaciones nacionales generalmente han apuntado a evaluar aspectos del rendimiento, aspectos intelectuales y conocimientos. También hay que definir otro tipo de evaluaciones, la que hace el docente en su lugar. ¿Cómo se puede expresar en un número cuando estamos equilibrando a un alumno, cuando le estamos haciendo superarse afectivamente e integrando socialmente? Estas son valoraciones cualitativas que se pueden realizar a través de la conjunción de los distintos actores.

Respecto a la escuela rural, es cierto que hay un despoblamiento del campo. Pero también se tiene que tener en cuenta el aspecto humano y social del medio rural. Hay que buscar estrategias y alternativas. También hay que señalar que no hay estrategias y alternativas para la escuela rural si no participan los padres. Hace unos

días íbamos a un lugar donde se está por cerrar la escuela y los padres nos decían que si se cerraba la escuela cuando estaban por traer gente para que trabajen en el campo, no van a venir si los servicios están en otro lado.

No desconocer el fenómeno económico. Es posible la fusión de escuelas. Pero en ese caso contar con los medios de transporte. No sea cosa que se cierren escuelas, que se fusionen y que queden escuelas sin niños y niños sin escuelas.

No creo que pueda haber una metodología fijada a nivel nacional en la que no participen y acuerden los padres y los docentes del medio.

En materia de educación secundaria, ha habido una masificación que no quiere decir democratización, porque los niveles han ido bajando. Creo fundamental que la parte instrumental sea atendida, el lenguaje, las matemáticas, que de acuerdo a los informes de la CEPAL presentan carencias. Pero no solamente esto, porque en el para qué educamos, en la concepción integral del ser humano, debe jugar un parte importante lo cultural. Hay cosas que no se pueden medir a través de un número y lo instrumental simplemente. Lo instrumental es fundamental, pero lo cultural también corresponde.

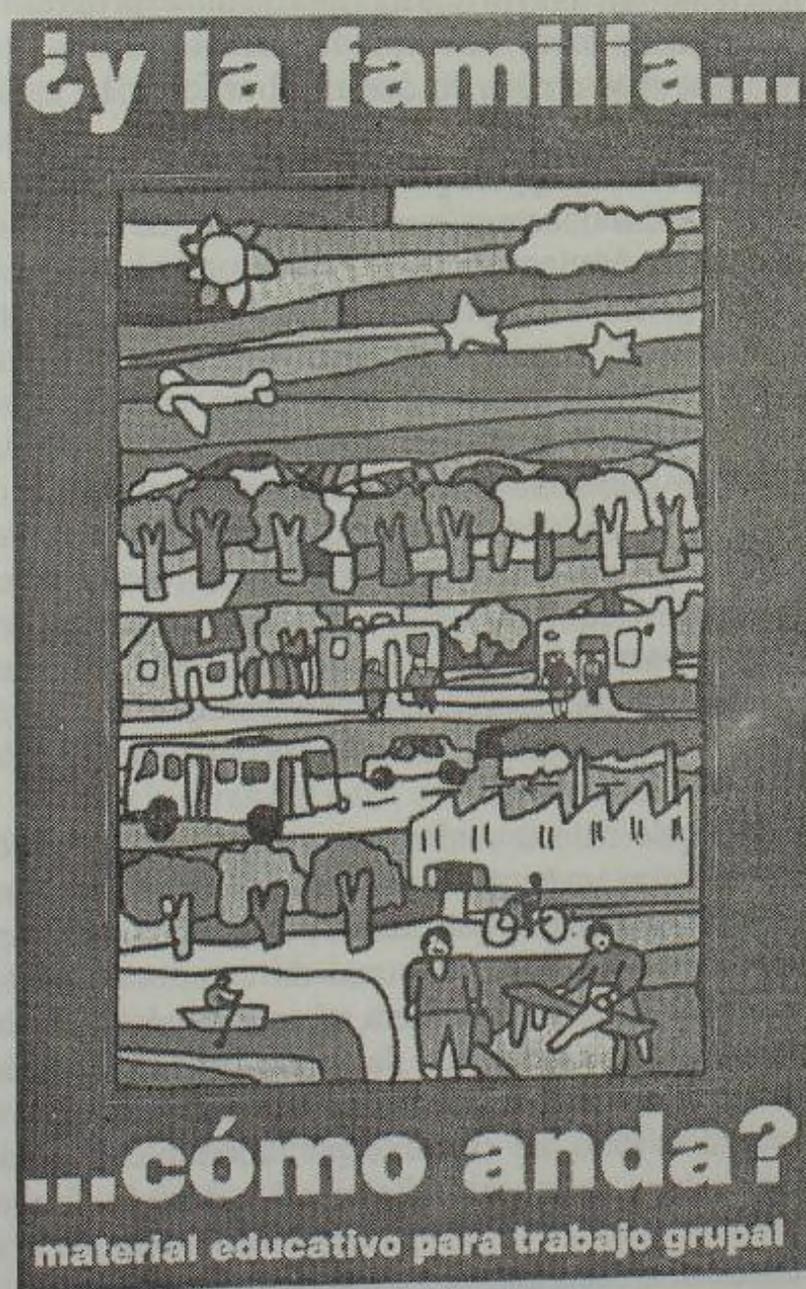
Respecto al bachillerato diversificado, como lo señalaba el Rector de la Universidad, no debe ser considerado

como el pasaje a la Universidad de la República. Será el pasaje para algunos y lo terminal para otros en lo que a educación formal se refiere.

Hoy la Universidad se masifica. Creo que es buena la incorporación de cada vez más estudiantes a la educación universitaria. No hay que limitar el conocimiento. Pero creo que también hay que equilibrar la situación y que muchas veces se masifica artificialmente porque no hay posibilidades de acceso al mundo del trabajo remunerado. Entonces se apuesta a profesiones que puedan dar un mayor nivel adquisitivo. Esto está dependiendo también de las políticas económicas y creo que también hay que orientar a los alumnos informando sobre las posibilidades, sobre cuál es el mercado de trabajo posterior a la Universidad. Pero jamás limitar el ingreso a la Universidad, jamás limitar el acceso al conocimiento, lo que sería contrario a la democratización.

Me queda por el camino la formación docente. Es un punto neurálgico para cualquier reforma educativa que se enfrente, ya que sin recursos humanos es imposible enfrentar cualquier cambio.

Me queda por el camino la educación técnica, otro gran tema en el que hay muchas concepciones y variables en juego. ■



EL JUEGO

1 TABLERO

3 SOBRES CON 5 TARJETAS CADA UNO
CADA TARJETA CONTIENE UNA HISTORIA

9 TARJETAS DE JUEGO

5 FICHAS DE COLORES

1 FOLLETO CON MATERIAL DE APOYO A LA
DISCUSION

1 CARTILLA DE INSTRUCCIONES

.....
SERVICIO DE PAZ Y JUSTICIA- URUGUAY



Ponencia del dip. Ricardo Falero ()*

En primer lugar, quiero hacer público mi reconocimiento a este ámbito, en la medida en que, como decía el diputado Roque Arregui, no hemos tenido formalmente la posibilidad de un ámbito de discusión del tema de la reforma educativa. Más allá de que en su discurso ante la Asamblea General, el Presidente de la República marcó el tema de la reforma educativa como una de las prioridades de su gobierno, no ha existido un ámbito formal de discusión de este gran tema en ninguno de los ámbitos donde naturalmente tendría que estarse tratando.

Ha sido la prensa quizás el testigo de la discusión, más que proveerse la misma en ámbitos de discusión formal y ciertos. Por lo tanto, esto hay que destacarlo y hay que reconocerlo, pero también hay que advertir que la prensa no puede ser un ámbito de discusión de este tema, sino que debería ser el reflejo de lo que sucede en ámbitos reales de discusión.

En segundo lugar, deseo reflexionar sobre algunos hechos que me parecen sustanciales. Creo que debemos rescatar, pese a la angustia por el cambio, algunas cosas que son muy importantes. Quizás ha sido la educación de este país, y sin quizás, la que ha hecho posible que nuestro espíritu crítico aprendido en la escuela pública nos permitiera salir de la dictadura. Y ese espíritu crítico no hay que buscarlo en ningún lugar ni en ningún país extraño. Basta con que vayamos un poco atrás en nuestra propia educación para encontrarlo con facilidad en quienes han sido nuestros educadores. Ese espíritu crítico hay que, de alguna forma, retomarlo, adaptarlo a las circunstancias y revitalizarlo a través de todo el sistema educativo. Es importante, entonces, saber que tenemos que centrar nuestros esfuerzos fundamentalmente en conseguir cosas que el país no ha tenido, como es de alguna forma la armonización o la vinculación entre el avance tecnológico y el sistema educativo. Armonizar ese avance tecnológico con el sistema educativo para, de alguna manera, hacer esa síntesis imprescindible entre lo que puede significar la educación universalista e integral del ser humano con el ingreso del mismo al mercado laboral, que hasta altura es imprescindible y además está en las expectativas de los padres, que tienen que ser más respetadas de lo que lo han sido, en cuanto a las conside-

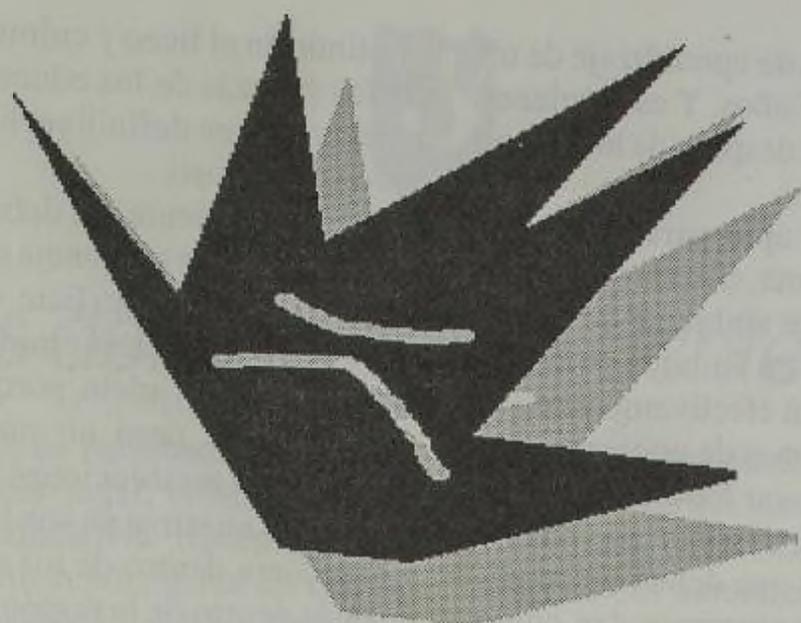
raciones del sistema educativo. En definitiva son los que generan las expectativas en sus hijos y también los que hacen los esfuerzos para ello. En eso empezamos a atender o a pretender ingresar en la discusión de quienes deben ser los protagonistas de lo que llamamos reforma o cambio, sin entrar en la discusión semántica que es ociosa, frente a la magnitud del tema.

Sin duda los padres tienen que ser protagonistas. Sin duda, los estudiantes tienen que ser protagonistas. Sin duda, los docentes tienen que ser protagonistas. Sin duda, las fuerzas políticas tienen que ser protagonistas. Y los docentes tienen que ser protagonistas como técnicos y como gremio. Es decir, los sindicatos, por un lado, y las Asambleas Técnico-Docentes por el otro, las que también tenemos que revalorizar en la gran importancia que han tenido en todo lo que ha significado el progreso de la enseñanza a partir de lo que fue aquel artículo 40 hace muchos años atrás y lo que es el artículo 19 en la ley actual.

Con esos ejemplos y con estas estructuras que tenemos creadas debemos tener en cuenta que han sido dos elementos fundamentales los que nos han conducido a esta situación: en primer lugar, la crisis económica, propia y la adquirida de nuestro mercado y nuestra región, y, por otro lado, la dictadura y sus efectos. El esfuerzo que hemos hecho para salir de ambas situaciones han generado precisamente esta situación de la enseñanza. Por eso tenemos que empezar a recorrer el camino de cuáles son las prioridades, como decía el Diputado Roque Arregui, que tenemos que enfrentar, para no caer en la utopía de querer hacer el gran sistema educativo, porque entonces no vamos a hacer nada. Tenemos que ir priorizando cosas para hacer posible lo que queremos cambiar.

No quiero decir cual es mi modelo o el modelo de mi partido con respecto al sistema educativo, porque no estaría haciendo lo correcto. Si definiendo que tiene que haber una política de Estado en cuanto a la reforma educativa, mal haría si diera mi receta, porque entonces cada uno daría su receta y, hasta por una situación de ego nos atamos a ellas y resulta más difícil llegar a los acuerdos. Pero hay factores que indudablemente deben ser tenidos en cuenta. Entre ellos está la formación

(*) Ricardo Falero es profesor y miembro de la comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes.
Este artículo es la desgrabación corregida por el autor



docente, que inclusive acá mismo se esbozó la discusión del nivel terciario a través del aporte del Profesor Rodríguez y el Profesor Ares, donde indudablemente colidieron en su apreciación particular de lo que debería ser un docente de la enseñanza universitaria. Sin duda, tiene que existir en este país un consejo desconcentrado de formación docente que de alguna manera sea el organismo idóneo para analizar todo lo que significa la formación docente en el país, su vinculación con la Universidad de la República, por un lado, que tiene que ser el organismo que maneje algunas variables que en los otros niveles no se manejan, respecto a la necesaria capacitación tecnológica del país y los niveles adecuados para ingresar en esa capacitación tecnológica y, por otro lado, saber con que nivel de estudiantes se está trabajando.

No debemos perder de vista, bajo ningún concepto, lo que significa el instituto de enseñanza en su inserción social. Es la única estructura que tiene una profunda inserción social en este país. Las escuelas, en primer lugar, y la enseñanza media en su universalización, en segundo lugar, son fundamentales para la vinculación de un ambiente académico con la sociedad. Los organismos de difusión cultural e intelectual de cada departamento del país son los liceos y las escuelas. La realidad montevideana no se reproduce en el resto del país. Esa realidad no existe para el resto del país. Los difusores culturales del resto del país son los liceos y tenemos que tenerlos en cuenta como operadores sociales que son. Y sin duda, la realidad cultural pasa también por las escuelas en muchos lugares del país, donde es la única educación formal que reciben los habitantes de ese lugar. Tenemos que tener en cuenta también que el país crece demográficamente en las zonas carenciadas que son las que tienen menor cantidad y calidad de educación. Los ciudadanos del futuro van a ser esos muchachos. El Uruguay del 2010, de algunos pocos años, va a ser de esos muchachos que hoy configuran el gran cinturón de Montevideo, la zona metropolitana y los grandes cinturones de las grandes localidades del interior del país. Decía el Diputado Roque Arregui el 42%, 1.500.000 de personas que van a ser el futuro del país y hoy no tienen niveles de educación, de socialización y de sanidad ni

siquiera aceptables. Entonces nos angustia esa realidad. Ahí asumimos que tenemos una responsabilidad muy grande por delante. A quienes nos ha tocado de alguna forma jugar este rol en estos cuatro años, pero que somos docentes desde hace veinte, que somos gente del interior y que sentimos al interior como propio, sentimos también su realidad profundamente. Vemos que no podemos introducirnos en discusiones semánticas ni jugar a quienes somos los más revolucionarios o más reformistas, sino que tenemos que operar y actuar rápidamente para producir efectivamente el cambio imprescindible y necesario. Un cambio que pasa por hacer esfuerzos en torno a darnos los mecanismos de difusión, pero además de absoluta participación de quienes tienen cosas que decir y aportar a esta reforma o gran cambio que se hace imprescindible para el país.

Quiero pensar que si el gobierno no lo ha impulsado, sea esto por razones estratégicas desde el punto de vista político y real, en la medida en que varias cosas se están discutiendo a nivel gubernamental como para insertar un tema más, como sería sin duda la reforma educativa, cuando están la reforma constitucional, la reforma de la seguridad social en la discusión de hoy, en el presupuesto, presupuesto donde la enseñanza además tiene que tener un rol fundamental, en la medida en que sin recursos suficientes y aptos para el desarrollo de ella estaríamos planteando cosas que serían utópicas. Sin recursos no podemos hacer la gran reforma educativa que el país necesita, recursos que además en el propio discurso del Presidente del CODICEN han quedado como imprescindibles hasta para hacer su propia gestión, por lo que tenemos que entender que existe un compromiso de parte del gobierno para con la educación, de lo contrario no lo manifestaría tan asiduamente. Pero tenemos que repensar algunas cosas. En particular hemos pensado en un ciclo de enseñanza media, mas allá de lo que es enseñanza Secundaria y UTU, cambiarlo y hacerlo correcto para los mismos chiquilines. Vamos a romper de alguna forma ese origen que tuvo la enseñanza técnico-profesional que fue como un castigo por el siglo pasado, cuando un chico se portaba mal lo mandaban a la escuela industrial.

Tenemos que ir más en profundidad a la educación

preescolar. El 70% de la capacidad de aprendizaje de un chiquilín se adquiere entre los 0 y 5 años. Y eso, quienes tienen actividad docente, saben que después de los 5 años que es muy difícil de adquirir.

Este ambiente de discusión es apto para conseguir mejorar el sistema, realizar la reforma, si así la queremos llamar, y debemos generar que este ambiente de discusión sea formal, que se transforme en ámbitos de discusión formales que tengan incidencia efectivamente en lo que puedan significar las resoluciones de gobierno, que en definitiva es por donde debe pasar todo esto, con la plena participación, como decíamos hoy, y además teniendo en cuenta de que hay cosas que deben ser modificadas hasta en la propia ley. Si le queremos dar, como entiendo que hay que darle, rango de consejo desconcentrado al Consejo de Formación Docente, hay que modificar la ley. Si debemos juntar en un solo consejo lo que es hoy la enseñanza media, de lo que hoy es Secundaria y la UTU, hay que modificar la ley. Si queremos darle algún rango particular o especial a la enseñanza preescolar para modificar su efecto, teniendo en cuenta que el 70% de la capacidad de aprendizaje se desarrolla antes de los 5 años, tenemos que modificar la ley. Tampoco tenemos que tener temores a la reforma de la ley. Pero tenemos que fundamentalmente generar la conciencia del cambio, generar la conciencia de la importancia que tienen todos los operadores en materia educativa, tener en cuenta lo que significa la educación desde el punto de vista del afianzamiento de la democracia, en la medida en que es sustancial por la generación de ese espíritu crítico que se inicia en la escuela, se

continúa en el liceo y culmina en la universidad, abriendo las cabezas de los educando para no encasillarlos en recetas que, en definitiva, lo único que hacen es que casi todo sea tedioso.

Particularmente, se debe tener especial cuidado con un concepto que se maneja muy frecuentemente ahora: el de la globalización. Este concepto que se maneja en muchos países, que se empieza a manejar en el Uruguay, es peligroso a mi juicio, porque puede haber globalización de problemas pero no puede haber globalización de soluciones. Las soluciones son todas distintas porque las realidades nuestras no son las de los países desarrollados y ni siquiera dentro de los países y las comunidades las mismas dentro de la región. Y la educación juega en eso un papel fundamental. Un papel fundamental para que el millón y medio de ciudadanos del año 2010 que están en el cinturón de carenciados y del interior sean ciudadanos correctamente educados. Una educación que permita profundizar en los conceptos democráticos. Una educación que permita la inserción del estudiante en el mercado laboral cuando realmente lo necesita, porque si no dejaría de ser una educación democrática, ya que no estaríamos haciendo lo posible para que el muchacho siga el camino que a su juicio necesita seguir y que el padre está dispuesto a darle, y una educación que también permita por sí misma los cambios necesarios para que se vayan jerarquizando algunos roles como el del profesional docente. Y una educación que cuente con los recursos necesarios para emprender los cambios imprescindibles en los albores del siglo XXI.■

EL TRINOMIO DE LA ALIMENTACION

.....

*Juego didáctico diseñado y probado
por maestras en distintas escuelas del país.*

*Es una propuesta diferente para trabajar
con grupos de 3° y 4° año escolar el tema
alimentación.*

.....

En venta en Serpaj



Palabras del Cr. Samuel Lichtensztejn (*)

Quería asumir algunos de los temas que acaban de señalar. En primer lugar, el Ministerio y otras autoridades educativas tienen que ser proclives al concepto fundamental de que la reforma educativa no puede surgir de una órbita limitada, sino que requiere de una participación amplia, incluso a veces desbordando los ámbitos educativos.

Por ejemplo, inclusive, posiblemente como una parte de esta misma iniciativa de SERPAJ y como otras, podríamos participar en una reunión amplia en una Comisión, en la que los partidos políticos puedan exponer sus puntos de vista sobre temas que están hoy en la mesa de discusión. Se necesita considerar temas concretos, porque la reforma educativa abarca numerosos y complejos aspectos. Dado que todavía faltan todas las etapas de discusión al interior mismo del CODICEN, en cuanto a la reforma educativa, me parece que una iniciativa sería eventualmente provocar una discusión sobre la educación superior porque la vemos muy necesaria, porque sabemos ya de algunas iniciativas de reforma de la Ley Orgánica a nivel parlamentario y nos preocupa que existan divergencias en torno a un tema sobre el cual ya existen acuerdos sobre su necesidad pero no sobre su contenido. Y en ese sentido, habría que aproximar las distintas partes a una conversación que no determine ningún compromiso de ninguna parte y sí dejar claro cuáles son las actitudes sobre el tema de los partidos políticos, del gobierno, de los distintos sectores vinculados a la educación, etc. Lo menciono como un elemento que en los distintos planos de la reforma educativa también tienen que ser tenidos en cuenta.

Por otro lado, se mencionaba aquí necesidades de tipo legal para una reforma educativa. Es probable que así sea en los casos que se mencionaban. Pero tengo la impresión de que es muy difícil acometer la problemática educativa y pensar que va a haber una ley de educación que contemple todos los planos involucrados. No me la imagino. Una ley de educación que sea capaz de envolver todos los problemas que se nos plantean, sobre todo cuando somos conscientes de que las estructuras a las que estamos aludiendo son estructuras que exigen cada vez más un comportamiento más flexible. Ya no estamos en condiciones de formular una ley de educación que rija durante veinte o treinta años o pensar una educación estructurada de tal manera que constituya un modelo que no digo debe ser modificado pero, por lo menos, en

ciertos aspectos flexibilizados en función de nuevos contenidos, de nuevas estructuras, de nuevas realidades.

El mismo MERCOSUR nos plantea constantemente temas de esa naturaleza, porque lo que podamos o no reformar en el Uruguay va a estar, de alguna manera, condicionado por las reformas educativas que se están dando en los países vecinos. Hoy por hoy en casi todos los países vecinos están en discusión leyes de educación superior.

Creo que, en fin, son problemáticas particulares de cada país, como lo decía recién, pero que engloban una problemática que sí es común, aunque la solución que se pueda dar acá sea distinta a una ley de educación superior que, en otros países, se considera prioritaria. Primero, porque hay muchas más universidades públicas y muchas más universidades privadas en esos otros países.

Con respecto a la cuestión relativa al papel del Ministerio, nosotros tenemos constantemente en cuenta las competencias legales. En algunas normas aparecen enunciadas respecto al Ministerio, con grandes directivas de conducción nacional; y, por otro lado, se ve acotado en la práctica, porque el CODICEN, por ejemplo, tiene una responsabilidad directa sobre la marcha de ANEP. En materia de enseñanza básica, media y técnica nuestro papel se limita en lo fundamental, a un papel de coordinación, eventualmente de evaluación del sistema

El de coordinación no lo hemos puesto en marcha, porque consideramos los sistemas de coordinación educativa excesivos en su globalidad. Globalizar excesivamente las coordinaciones significa no coordinar nada. Si se toman a todas las instituciones que están representadas en la Coordinadora de la Educación y se trata de resolver con ellas problemas específicos, resulta que hay actores que se sienten sólo como testigos, que poco tienen que opinar, y hay otros organismos o actores sociales que se sienten excluidos porque no tienen participación en esta discusión.

La Coordinadora, para mí, exige una descentralización, la existencia de varias coordinadoras. Coordinadoras que, por un lado, deben decidir o deben tomar recomendaciones y, por otro lado, deben servir como base de reflexión. En ese sentido, para mí, este mismo ámbito es un ámbito de reflexión, válido como puede serlo una coordinadora, aunque no estén representados todos los organismos.

Hay organismos que deben servir para el diálogo,

(*) Samuel Lichtensztejn es Ministro de Educación y Cultura.
Este artículo es la desgrabación corregida por el autor.

otros que tienen que servir para brindar recomendaciones y otros que tienen que adoptar decisiones. Pero entre ellos tiene que haber un sistema de comunicación estrecha.

De todas maneras, les quería anunciar que nosotros vamos a poner en marcha el mecanismo existente de la Coordinadora de la Educación, que no lo hemos citado por varias razones. Primero, por la demora en las designaciones en los organismos del CODICEN, ya que es casi imposible llamar a una Coordinadora sin CODICEN. Segundo, porque sentíamos que en las circunstancias actuales, con algunos problemas que teníamos por delante, la Coordinadora tenía que funcionar quizás para algunos otros temas. Por ejemplo, para nosotros funcionó como Coordinadora, la comisión que se designó sobre la educación terciaria. Funcionó como coordinadora, entre comillas, en el sentido de que se funcionó como si fuera una especie de reflexión sin la obligación de decidir, pero sí de sugerir o plantear temas.

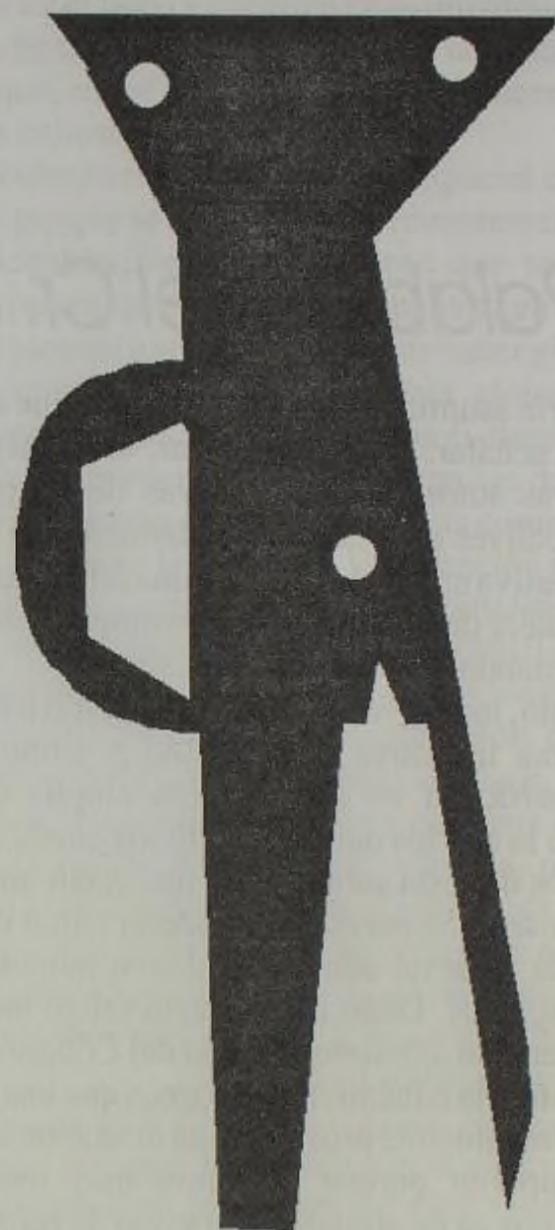
Creo que estamos llegando a una etapa donde conviene plantearse esta cuestión relativa a la coordinación, porque, desde mi punto personal, no solo su integración, sino su mecanismo de funcionamiento, no se corresponde con la realidad actual. De todas maneras con estas limitaciones nuestro afán será convocar a la Comisión Coordinadora de Educación a la brevedad posible, con la presencia de las instituciones que están allí representadas, desde la Universidad de la República hasta la enseñanza privada, desde los organismos de educación militar hasta la Comisión de Educación Física, y los cito para que vean la heterogeneidad de los organismos que ahí están representados, lo cual no significa que no lo estén, sino que necesita una constitución muy específica.

Si es importante la coordinación en materia educativa entre los distintos sectores que constituyen el sector educativo privado, público, paraestatal, etc., nos resulta igualmente importante también establecer lo que podemos llamar una coherencia de gestión en relación al sector público en materia educativa.

En ese sentido, nuestra posición con respecto a lo que se discute, en materia de educación primaria, secundaria y técnica, va a ser respetar en líneas generales, porque así lo compartimos, los conceptos de reforma que están planteados.

A partir, sobre todo, de conversaciones que hemos sostenido últimamente, reconocemos la importancia fundamental de la formación docente en la reforma educativa como un pilar casi esencial de una reforma. Esta no puede iniciarse a punta de partida de contenidos, sino de quienes pueden brindar esos contenidos y la formación concreta de los profesores y de los docentes.

Creemos que hay que efectivizar la educación como prioridad y esto representa, sin ninguna duda, expectativas en el presupuesto nacional, en el sentido de tener que mejorar partidas que tienen que ver tanto con remuneraciones como a inversiones. En eso nosotros estamos menos comprometidos, en materia de inversiones, porque no somos un ente ejecutor pero estamos hablando,



sobre todo, de las instituciones que actúan en el campo operativo. En materia de remuneraciones, para que ustedes tengan una idea, con los sindicatos que están en la Secretaría de Educación nos hemos comprometido a buscar un alineamiento de los sueldos de esta unidad ejecutora que se llama Ministerio de Educación y Cultura, que es la Secretaría propiamente dicha, con el CODICEN no docente. Lo que demuestra cuán sumergidos estaban los sueldos en esta estructura del propio Ministerio.

Sabemos que, en definitiva, lo que está más en discusión son los grandes presupuestos docentes de la Universidad de la República, de Primaria, Secundaria, todo lo relativo al CODICEN. Y entendemos, efectivamente, que la necesidad de una actividad educativa exige el refuerzo de las políticas, tanto en materia salarial como de recursos. Sabemos las dificultades que existen, muchas veces basadas en el temor de un contexto internacional muy inestable e incierto, más regional que internacional. Y creemos que, sin ninguna duda, se puede ser consciente de que hay problemas claros para el gobierno. Pero estimo que los que estamos comprometidos con el sistema educativo desde las responsabilidades de gobierno, entendemos que debe comenzarse un camino y que ese camino tiene que tener un punto de partida. Definir el piso de partida es lo que nos resulta difícil. Hemos acometido el tema del reordenamiento del sistema ter-

ciario, el que nos preocupa mucho. También lo que vaya a suceder con la preescolar privada, que también es una grave preocupación que está en la órbita legislativa con la que queremos colaborar. Estamos tomando conocimiento del proyecto de ley pero nos parece muy importante participar para darle la mayor prioridad a una estructura privada que se ha extendido y que necesita tener las mismas seguridades que el actual sistema le da a la primaria habilitada.

Es probable que cuando se discuten estos temas se pueden compartir de alguna forma los objetivos. El problema son los ritmos. Eso no depende exclusivamente de las autoridades educativas. Pero lo que si podemos hacer, es señalar algo que me parece de suma importancia: el concepto de estabilidad económica que juzgamos importante, porque la realidad ha demostrado que los procesos que desestabilizan desde el punto de vista económico luego no tienen ningún tipo de arreglo por ninguna vía, o sea que terminan con problemas de orden político, que la realidad económica también influye en lo relativo al equilibrio social. Creo que el tema educativo roza un aspecto del equilibrio social muy importante. Por lo tanto, si hay preocupación por la estabilidad, como concepto, yo diría que en ese concepto está involucrado también el equilibrio social. El tema educativo lo roza y lo afecta directamente.

Siempre nos preocupa que haya manifestaciones contrarias al gobierno en materia educativa, cuando los reclamos son mayores a lo que efectivamente se pueda dar. El problema es tratar de involucrar aquellos puntos sobre los cuales, a través del diálogo, se pueda llegar a un punto en el que se pueda concertar algún mecanismo que permita tener en cuenta que lo que está detrás y en juego en la educación. No se trata solo del gobierno ni de los

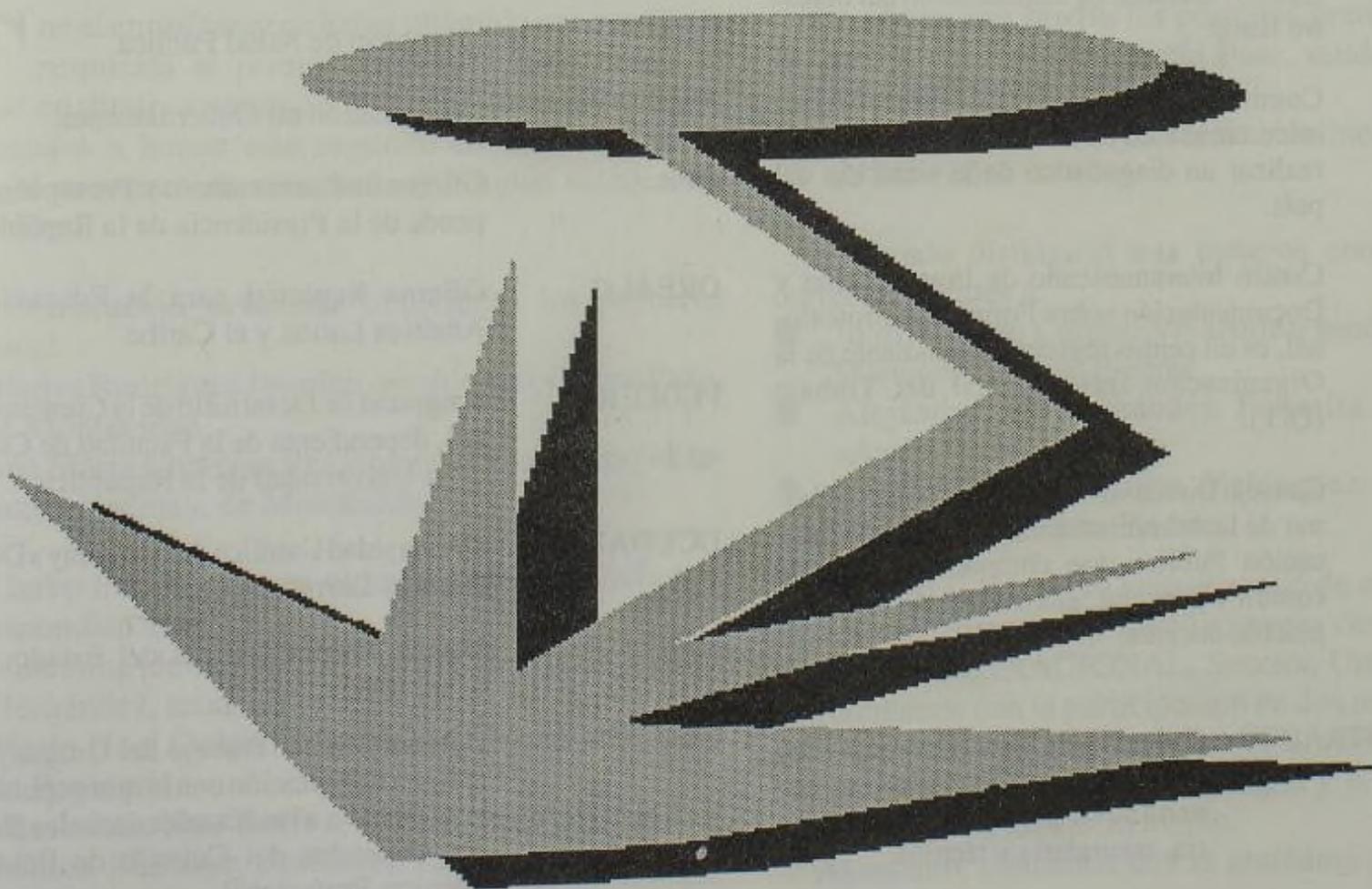
educadores, sino también de la sociedad, de los padres, de los niños y jóvenes que están involucrados en el proceso aunque no estén en la primera línea de discusión.

La educación es muy importante porque no es sólo un tema de educadores y de gobierno y de discusión de temas presupuestales, sino porque la sociedad asiste a eso con varias preocupaciones no siempre coincidentes. Por un lado, favorables a apoyar una mayor estabilidad financiera, pero también favorables a un proceso educativo que, en tanto no se apoye, corre el riesgo de que no llegue a una mayor formación y difusión de conocimientos.

En fin, estas son un poco reflexiones en voz alta. Con respecto a las funciones del Ministerio, estamos de acuerdo que hay que aumentarlas, pero creo que tenemos que hacerlo salvaguardando las competencias que actualmente están en juego y buscando la mayor coordinación y coherencia dentro de los límites del gobierno.

En materia financiera, estamos de acuerdo de que deben darse señales de que el proceso educativo es una prioridad del gobierno y tan es así que creemos que el concepto de estabilidad económica o estabilidad financiera debe también salvaguardar el concepto de equilibrio social dentro de su seno y que hay considerarlo como parte integrante de una estabilidad con un sentido amplio.

Creemos, asimismo, que coordinar es necesario, pero bajo formas más abiertas, con sistemas no atados a las normas que hoy nos rigen, que vamos a respetar, por supuesto, y a poner en práctica, pero que obligan a tener actores sociales que no son necesariamente todos los que quisiéramos que participaran en un momento dado. Por eso cuando tuvimos que dar determinadas discusiones tuvimos que salirnos un poco de ese esquema. ■



GLOSARIO

ADUR	Asociación de Docentes de la Universidad de la República. Integra la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU), afiliada a la central única de trabajadores.	ENSEÑANZA MEDIA	Comprende educación secundaria (liceos) y educación técnica (escuelas técnicas o UTU).
AFUTU	Asociación de Funcionarios de UTU. Es uno de los sindicatos de docentes y no docentes de las escuelas técnicas. Integra la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU), afiliada a la central única de trabajadores.	FUM	Federación Uruguaya de Magisterio, nuclea asociaciones de maestros de los distintos departamentos del país. Integra la CSEU y la central única de trabajadores.
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública. Es el ente estatal responsable de administrar la educación no terciaria en todo el país.	IMS	Instituto Magisterial Superior, de especialización de maestros egresados de los Institutos Normales, bajo la órbita del CODICEN.
ATD	Asamblea Técnico-Docente. Los docentes de cada uno de los subsistemas integrantes de la ANEP (primaria, secundaria, educación técnica y formación docente) participan de estas asambleas representadas por una mesa permanente nacional. Sus resoluciones no obligan a las autoridades educativas.	IINN	Institutos Normales de formación de maestros, bajo la órbita del CODICEN.
CDC	Consejo Directivo Central, órgano colegiado de la Universidad de la República.	INAME	Instituto Nacional del Menor dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. Es el ente estatal responsable de los menores carentes de familia.
CENACMAR	Centro Nacional de Capacitación del Maestro Rural	INET	Instituto Nacional de Educación Técnica, donde reciben formación los docentes que trabajarán en las escuelas técnicas, bajo la órbita del CODICEN
CIDE	Comisión de Inversión y Desarrollo Económico creada en la década del sesenta para realizar un diagnóstico de la situación del país.	IPA	Instituto de Profesores Artigas, donde reciben formación los docentes de enseñanza media, bajo la órbita del CODICEN.
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, es un centro regional dependiente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).	MEC	Ministerio de Educación y Cultura.
CODICEN	Consejo Directivo Central, es el órgano máximo de la Administración Nacional de Educación Pública que comprende: primaria común y especial, enseñanza media y formación docente.	MSP	Ministerio de Salud Pública.
CONSEJOS DESCONCENTRADOS	Cada uno de los tres consejos dependientes del CODICEN que tienen a su cargo la educación primaria, secundaria y técnica.	ONG	Organización no Gubernamental
		OPP	Oficina de Planeamiento y Presupuesto, depende de la Presidencia de la República.
		OREALC	Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe
		PEDECIBA	Programa de Desarrollo de la Ciencias Básicas, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República.
		UCUDAL	Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga».
		UTE	Usinas Termoeléctricas del Estado, es un ente estatal.
		UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay, es la antigua designación con la que popularmente se designa a las actuales escuelas técnicas que dependen del Consejo de Educación Técnico-Profesional.

2º CONCURSO NACIONAL DE PROPUESTAS DIDACTICAS

HACIA LA CONSTRUCCION DEL SER INTEGRAL



Con el entusiasmo de haber obtenido una gratísima respuesta al primer concurso, tanto desde lo cualitativo como de lo cuantitativo, es que nos dispusimos a lanzar este segundo concurso. Y ahora llegó el momento de compartir con todos ustedes los resultados.

En **educación primaria** obtuvieron los primeros premios:

- Gladys Rodríguez Jourdan, seudónimo «María Paz», de Montevideo
- Ana María Chainian de Contreras, seudónimo «Llenando Vacíos», de Montevideo

Y hubo tres menciones otorgadas por el jurado que correspondieron a:

- Valentina de Mula, María José Rapetti y Rafael Hernández, seudónimo «Ñemofña», de Montevideo
- María Noel Guidali Leunda, seudónimo «Perica», de Paysandú
- María Inés Nan Duffey, Rosina Sacarelo Pintos y Zulima Martínez Grollums, seudónimo «Prema», de Montevideo

En **educación media** los primeros premios son:

- María del Carmen García Pose, seudónimo «Más Allá», de Montevideo
- Ana María González Barral, seudónimo «Malinche», de Mercedes

El jurado distinguió tres trabajos con menciones, correspondientes a:

- Julio Alfonzo Cortizo Velázquez, seudónimo «Ben Maimon», de Las Piedras
- Alejandro M. Fernández Fonsalía, seudónimo «Assima», de Atlántida
- Julio Alfonzo Cortizo Velázquez, seudónimo «Rambam», de Las Piedras

Este año el Concurso tuvo el apoyo de otra organización no gubernamental mundialmente conocida: AMNISTIA INTERNACIONAL, Sección Uruguay. Es así que contamos con la participación de dos representantes de A.I. en cada uno de los jurados: la maestra Graciela Vallés integró el tribunal de Primaria y la profesora T. Martínez el de enseñanza media.

Asimismo, contamos con la gratísima participación

del maestro Luis Gómez y del profesor Roberto Malfatti integrando los jurados de primaria y enseñanza media respectivamente. La terna se completó con representantes del Programa de Educación del SERPAJ, la maestra Cecilia von Sanden y la profesora Ma. Luísa González.

Algunos números

En abril enviamos por correo oficial, aproximadamente, tres mil afiches acompañados de las bases para difundir el concurso entre los docentes uruguayos. Los mismos tenían como destino todas las escuelas, liceos y escuelas técnicas urbanas y rurales de todo el país, así como la gran mayoría de los centros privados de enseñanza no terciaria.

Nuestra convocatoria recibió como respuesta un total de 61 trabajos. Detrás de ellos leemos las siguientes cifras:

- * 39 son de enseñanza media. De ellos, se explicitan cuatro trabajos como correspondientes a docentes de escuelas técnicas y dos refieren a experiencias con adolescentes del INAME.
- * 22 son de primaria, uno de ellos para trabajar con niños en una experiencia no formal.
- * 70 docentes y educadores se hallan tras las propuestas de enseñanza media.
- * 40 docentes son los responsables de las propuestas de primaria.
- * 16 trabajos de primaria se enviaron desde el interior del país, mientras que los de enseñanza media son 28.
- * 6 se enviaron de Montevideo correspondientes a primaria y 11 son de enseñanza media.

Estos números tienen una importancia relativa, nos hablan de la cantidad de docentes que estando motivados por la temática e intentando innovar en sus metodologías se animaron también a dar un paso más: a escribir sus ideas y experiencias y enviárnoslas.

No es audaz suponer que existe la misma cantidad o más docentes aún que, en cualquier rincón de nuestro país, también están motivados por la temática y también han diseñado metodologías innovadoras. Pero a diferencias de los docentes que participaron del concurso, bien no se enteraron, bien no se sentaron a escribir. Por ello volvemos a invitar a todos para hacerse un tiempito y animarse a sistematizar todo lo valioso de su tarea docente para participar el próximo año del tercer concurso. Oportunamente informaremos sobre la temática.

Hacia la construcción del ser integral en el contexto de la reforma

Pese a las condiciones actuales del sistema, para nada óptimas a la hora de desarrollar experiencias que apunten a la sensibilidad, a la valoración de la afectividad, de los

demás y del ambiente, hay docentes que demuestran intentarlo. Son sumamente valiosos los esfuerzos que se están haciendo en distintos puntos del país, en distintas realidades, de implementar formas distintas de encarar la enseñanza-aprendizaje, la relación docente-alumno y el vínculo escuela-comunidad.

Estas propuestas ganadoras son ejemplos que nos dicen que siempre es posible hacer algo, aún más animados por la fuerza utópica de los derechos humanos. Recibir, por lo tanto, tantas experiencias inéditas, cuando sabemos las carencias de la educación uruguaya hoy, es un hecho que nos llena de esperanzas.

Sin embargo, estamos convencidos que la responsabilidad de buscar estos caminos nuevos en la construcción del ser integral, es del sistema en su conjunto. Dejarlo librado a las iniciativas personales, conducirá muy probablemente al desgaste, el descrédito y la frustración.

Las propuestas de estos docentes participantes del concurso, así como de tantos otros que no han participado, pero sabemos que están en la misma búsqueda, están señalando que no existe consenso con la postura más difundida a nivel de opinión pública, en cuanto a que la educación debe preparar fundamentalmente al ser productivo. Esta es una concepción limitada del ser humano y una visión parcial de la educación.

El presente concurso, así como el del año pasado, son pruebas de que hay uruguayos que consideran que la finalidad del sistema educativo debe trascender la formación para el mercado laboral y apuntar hacia la construcción de un ser integral. ■



1ER. PREMIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LOS DERECHOS HUMANOS

Seudónimo: María Paz

Autora: Gladys Rodríguez Jourdan

Fundamentación de la propuesta

La cotidianeidad de las prácticas escolares muestran tan complejos atravesamientos que hacen necesario ser abordados desde múltiples áreas del conocimiento.

Elaborar una propuesta didáctica en Derechos Humanos supone internarnos en esa complejidad multi-referencial.

Compartimos con José Bleger la idea de que "el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente al ser humano total".⁽¹⁾

Las comunicaciones que se entablan en una clase, es decir, en un grupo, emiten señales teñidas de "ruidos" provenientes del sistema familiar y social, "ruidos" que debemos decodificar, "ruidos" que muchas veces significan demandas. Pero... ¿cómo identificarlas?, ¿cómo analizarlas?, ¿cómo evitar que bloqueen los procesos de aprendizaje?, ¿cómo destrabar los conflictos que esos "ruidos" producen?, ¿cómo hacer para que no se reproduzcan en prácticas autoritarias que sólo reprimen síntomas?

Podemos pensar junto con Apple que "el conflicto no conduce simplemente a una ruptura de..., sino que también es creador de la luz. Lleva a cabo la tarea considerable de señalar las áreas necesitadas de un cambio de dirección."⁽²⁾

En ese cambio de dirección, en esa búsqueda creadora y transformadora que conlleva el abordaje del hombre en su totalidad, el motor vehiculizador será el de los Derechos Humanos en el sentido de apuntar a la formación y desarrollo de la persona en un espíritu de respeto por la dignidad humana y por la igualdad de los derechos de todos los seres humanos.

A través del grupo-aula, grupo-institución cada niña o niño aprehende las prácticas sociales.

El conocimiento, en sí, tiene un valor social, que instaure por sí solo, relaciones asimétricas en los grupos.

Pero, ¿cómo conciliamos los procesos cognitivos con los procesos de desarrollo personal? Se desprende entonces, que además de los conocimientos, otros elementos circulan en los grupos, conformando diferentes redes de poderes. Algunos provienen del "afuera", de los "ruidos" de que hablábamos anteriormente: las diferencias socioeconómicas, lo esperado por el niño, los padres, los maestros en el imaginario social. Pero otros se conforman al interior de los grupos: diferencias de edad, dificultades y facilidades para el aprendizaje, capacidad

locativa y material, la contraposición de intereses y gustos, los roles asignados a maestro/a y alumno/a, el concepto de "disciplina", el manejo de la autoridad.

Así vemos que los poderes instaurados al interior de una clase se complejizan, "están atravesados por significaciones sociales, institucionales e individuales".⁽³⁾

En el sentido de Michel Foucault, citado por Marta Souto "El poder desde este planteo no es pensado como una propiedad sino como una estrategia, una red profunda de relaciones en actividad y funcionamiento más que una conquista o propiedad consumada que no se localiza exclusivamente en las relaciones con el Estado sino que atraviesa todo el conjunto social formando articulaciones y engranajes complejos con especificidad, heterogeneidad y relaciones de fuerza y conflictos diversos."⁽⁴⁾

Siguiendo este razonamiento deducimos que frente a la presencia de un conflicto en el grupo, ese conflicto podrá ser motor de conocimiento, de saber; podrá permitir transformar el conflicto en herramienta de trabajo para abordar la persona en su complejidad socioafectiva y cognitiva.

Los procesos de aprendizaje individuales y colectivos serán enriquecedores si permiten liberar y hacer circular los diferentes saberes del grupo, recorriendo las redes que entablan los diferentes poderes, con una buena dosis de dominio socioafectivo, fundado en el sentido filosófico de los Derechos Humanos.

Esto nos pone frente a la institución que a través de un programa prioriza la trasmisión de los contenidos cognitivos en desmedro de los procesos socioafectivos.

Sin embargo hay que tener en cuenta que para decodificar y desmontar estas estructuras rígidas "no sería sólo por un cambio curricular o de normas pedagógicas que podrá desestructurarse el poder-saber. Será necesario tener en cuenta el cambio estratégico y utilizar los pequeños intersticios y espacios allí donde el acto pedagógico se produce y concretiza."⁽⁵⁾

Agreguemos junto con Saviani que las propuestas didácticas deben partir de la práctica social común a alumnos, maestros y familia. Identificar en la práctica social qué problemas necesitan ser resueltos y en consecuencia qué conocimientos es necesario abordar para instrumentarse en el desarrollo de las libertades individuales y colectivas posibilitadoras de los cambios en las prácticas sociales.

Objetivos que se pretenden alcanzar

Partiendo de los conflictos provenientes "del afuera" pero también producidos "al interior" del aula, impulsar el desarrollo personal a través de un proceso de aprendizaje en espiral dialéctica, en términos de Pichón-Rivière.

Posibilitar un crecimiento y desarrollo integral de los niños y niñas que a su vez potencie la apropiación de los contenidos cognitivos que los ayuden a resolver las situaciones que la familia primero, la escuela y la sociedad después les presenten.

Se apuntará a que la instrumentación de los Derechos Humanos no solamente se enuncien o se muestren en declaraciones sino que se vivan en la cotidianeidad de las prácticas escolares.

Estimular el interés por los problemas del mundo en transformación y preparar a los futuros jóvenes para desenvolverse en la sociedad presente y futura.

Instrumentación de la propuesta en base a la creación de "un árbol de los derechos humanos"

Esta propuesta está siendo puesta en práctica en la clase de cuarto año B de la escuela número 137, ubicada en el barrio Pérez Castellano del departamento de Montevideo.

a) Está pensada desde los contenidos de cuarto año del programa vigente para escuelas urbanas.

b) Están envueltos en el sentir y contenidos de los documentos siguientes:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La Declaración de los Derechos del Niño.

c) Está inserta en un plan anual sobre Derechos Humanos por el que optamos muchas de las maestras de la escuela número 137 y que está siendo puesto en práctica a partir de este "Año Internacional de la Tolerancia".

Desarrollo de la propuesta didáctica

1) Los derechos humanos de los débiles

A) Los derechos de los niños

Si bien los derechos de los niños son parte del resto de los Derechos Humanos abordaremos algunos aspectos que hacen al vivir la clase con alegría y humor, haciendo circular "como sin darse cuenta" contenidos programáticos.

a) El derecho a escuchar, contar, recrear, crear cuentos, chistes, rimas, adivinanzas, canciones.

A partir de que una alumna trae el cuento "Saltoncito" de Paco Espínola y otra "Ruperto detective en una cuestión de tamaño", de Roy Berocay creamos una Unidad Integradora de Trabajo llamada "Historias de sapos" haciendo girar en torno a la misma aspectos de la matemática, las ciencias naturales, la historia, el lenguaje y la expresión creadora. Recreamos el cuento de Roy Berocay en una versión grabada al estilo de los radioteatros. El "día del libro" los actores distribuidos en grupos pasan por las otras clases de la escuela, grabador en mano, haciendo escuchar su creación colectiva. Otro alumno manifiesta su deseo de contar chistes a la clase. Surge la idea de crear un "cuaderno circulante de la risa y el humor". El cuaderno se sortea cada día y al siguiente comenzamos la clase riéndonos, pero también haciendo circular el uso del lenguaje, el razonamiento y el aporte de cada núcleo familiar.

b) El derecho a que niños y niñas participen de las decisio-

nes, responsabilidades y elaboración de las normas de conducción en la clase, en base al respeto y la solidaridad.

Nuestra práctica nos ha enseñado que tanto niños como niñas aprehenden fácilmente a introyectar los modelos del imaginario social a través de la institución escuela. Sucede que cuando se les intenta "romper" ciertos modelos, por ejemplo diciéndoles "el cuaderno es tuyo, por lo tanto lo forras, lo dibujas, o subrayas a tu gusto"; o cuando el grupo ha aprehendido que tal o cual compañero es el "niño-problema", se producen resistencias.

Cambiar esos modelos es dificultoso pero no imposible. El cambio no puede ser brusco. A partir del modelo que tanto maestros como alumnos traemos habremos de ir desmontando lentamente el engranaje armado.

Dejar liberar los conflictos que el rompimiento de "modelos armados" crea.

Confrontar a través de la discusión los diferentes modelos de los alumnos y la maestra.

Los límites deben ser puestos con precisión y en el momento adecuado, una vez conocidos por el grupo, a través de la proyección de una imagen docente "ni tan rígida ni tan maternal".

En ese sentido discutimos sobre:

—los derechos de niñas y niños en la clase,

—las obligaciones de niñas y niños en clase.

Surge por ejemplo, que no les gusta pedir permiso para ir al baño ni a niños ni a maestras. Pensamos que si todos salimos cuando se nos ocurre se produce el desorden. Motivados por la experiencia didáctica sobre el tránsito en la Escuela de Tránsito de la IMM surge crear un semáforo con luz verde y roja. Elaboramos la siguiente norma:

—luz verde: baño libre,

—luz roja: salió un niño de clase al baño.

También surge que les gustaría trabajar en clase con música: "es más divertido", "los trabajos me salen mejor", "hago los trabajos con más ganas", fueron algunas de las expresiones. Hay encargados para traer grabador, cassettes. Cuando el trabajo es oral lo apagan, cuando es escrito o discusión grupal lo prenden. De vez en cuando, cuando las canción es muy conocida cantan.

Aprender jugando fue otro de los reclamos. A modo de ejemplo llevamos la geometría al cuerpo el que a través de diferentes posiciones nos muestra ángulos rectos, agudos, obtusos y llanos. Creamos una gimnasia angular.

Dibujamos el contorno de la silueta de un niño en un papel grande que colocamos en la pared. Allí los niños dejarán sus mensajes de deseos, quejas, opiniones, sugerencias. En base a ellas se irá modificando el accionar del grupo para obtener un clima de libertad, solidaridad y respeto. La experiencia sumada a la manera de prepararse para ella permite crear, permite acceder a lo simbólico y nos estaremos acercando a posibilitar la igualdad de oportunidades frente al derecho de aprender, pensar.

B) Los derechos de la mujer.

El 8 de marzo, "Día Internacional de la Mujer" las maestras nos mandamos cartitas saludándonos por el día. ¿Qué es eso?, preguntan los niños. Ese fue el elemento desencadenador que nos permitió abordar la discriminación y la desvalorización del trabajo de la mujer. Una madre viene a la clase nos cuenta sobre sus trabajos dentro y fuera de la casa. Confrontamos las diferentes experiencias en torno a "cosas de mujeres" y "cosas de varones".

Leemos el cuento "Arturo y Clementina". Hacemos un collage colectivo. Analizamos el lema de la Cruz Roja "El respeto debido a las mujeres".

C) Los derechos de los trabajadores coordinado con los derechos sociales y económicos en la rama Cooperativismo.

El papá de una niña que trabaja en la construcción viene a la clase. Mediante preguntas que los niños hacen orientamos el trabajo sobre dos aspectos. 1) El derecho al trabajo: horas de trabajo, horas de descanso, dificultades del trabajo, cómo prevenir accidentes en la construcción (las obligaciones del trabajador, de la empresa, del BPS). 2) Este papá construyó su casa en forma cooperativa. Nos cuenta sobre los pasos que siguieron, las dificultades y las alegrías.

Grabador en mano, con preguntas pensadas en forma colectiva, entrevistamos trabajadores de una empresa de ómnibus y de una parada de taxi.

Humanizamos y hacemos viva la matemática en lo que hace al mundo del trabajo. Efectuamos cálculos en base al costo oficial de la canasta familiar, el salario mínimo nacional partiendo de la experiencia hogareña de los niños. Comparamos el trabajo de hombres, mujeres, desocupados a través de una encuesta sobre el trabajo de los padres y madres de los niños en la clase interpretándolos con gráficas.

D) Los derechos de los discapacitados

Un integrante de OMPLI nos contará sobre los problemas que debe enfrentar un discapacitado desde que llega a una escuela que físicamente no está pensada para recibirlo. También visitaremos la Escuela de Niños Ciegos.

E) Los derechos humanos de las minorías (y/o mayorías dominadas)

El análisis de la película "1492. La conquista del paraíso" de Gerard Depardieu. Efectuaremos un juicio oral, con público de otras clases para explicar el exterminio de nuestros indígenas. Algunos niños representarán indígenas acusados, otros acusadores, otros defensores, otros jueces, etc.

Abordaremos las diversas culturas que conforman nuestro ser nacional invitando a participar de la clase a integrantes de la Asociación de Indigenistas del Uruguay y de Mundo Afro. Leemos el cuento "Todos somos iguales" (6). Reproduciremos en un Boletín sobre Derechos Humanos los pensamientos de los niños sobre la discriminación racial en el barrio, la escuela, los medios de comunicación.

2) Los derechos políticos y los derechos de los pueblos

Partimos hacia estos derechos desde las Unidades Integradoras "Nuestro barrio", "Los barrios de mi departamento". Preguntamos: ¿en qué barrio te gustaría vivir?, ¿en qué barrio no te gustaría vivir?, ¿por qué? Surgen temas como: diversas formas de contaminación, pobreza, delincuencia, drogadicción, falta de lugares para jugar. Vemos las diferencias entre el campo y la ciudad. Visitamos el CCZ 11. Preguntamos y analizamos con la Asistente Social las funciones de la IMM. Leemos el cuento "Historia de una ciudad" (7). Surge cómo y quiénes eligen a nuestros gobernantes, se vincula a la experiencia vivida en torno a las elecciones de Cruz Roja: voto secreto y obligatorio, elección de delegados para integrar listas.

3) Los derechos sociales y económicos

El derecho a una familia y a la seguridad social.

Diferentes tipos de familia. Vinculamos las historias familiares en la conformación de nuestra cultura, en la noción de tiempo histórico. Creamos el "Cuaderno Familia-Escuela" que circula por las casas de los niños. Escriben sus padres, abuelos, tíos, etc. Visitamos el Hospital Piñeiro del Campo llevando alimentos, abrigo y un momento de distracción con cuentos y chistes. Analizaremos sus derechos.

4) El derecho a las libertades

Los derechos humanos tendrán su raíz de partida en el análisis e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación con actitud crítica. El consumo masivo y la valoración del "tener" en desmedro del "ser" a través del análisis de alguna publicidad. Visitaremos un diario y un periódico barrial. Intentaremos traducir la libertad de pensamiento y las vivencias escolares en Derechos Humanos a través de la producción de un boletín y un video escolar. ■

Bibliografía consultada

- 1) Temas de Psicología. José Bleger.
- 2) Ideología y curriculum. Apple.
- 3) Hacia una didáctica de lo grupal. Marta Souto.
- 4) Id.
- 5) Escuela y Democracia. D. Saviani.

2DO. PREMIO DE EDUCACION PRIMARIA

ECODESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO:

HACIA LA ARMONIA INDIVIDUAL Y GRUPAL PARTIENDO DEL AULA

Seudónimo: Llenando vacíos

Autora: Ana María Chahinian de Contreras

Implicancia de la propuesta con los derechos humanos

La propuesta tiende a que el niño explore su interior y mire a su entorno con los ojos del alma. Descubrirá el amor al otro y por ende a sí mismo. El amor genera equilibrio, paz interior, serenidad, y quien la tiene la trasmite y siembra armonía, así se está mucho más cerca de la autodisciplina, de la reflexión, la verdad y la justicia.

El clima que se genera fomenta el compañerismo, la alegría y el respeto. Los derechos de cada uno de los involucrados no se respetarán por imposición sino que formará parte de una postura de vida cotidiana, tomando en cuenta toda la dimensión humana, con una postura holística, así se generarán compromisos de vida impostergables.

La educación debe contribuir a transformar la sociedad, convirtiéndose en un instrumento de socialización en los valores de la dignidad humana.

Objetivos generales que se pretende alcanzar

- Cumplimiento del artículo N° 29 de la Convención sobre Derechos del Niño, realizado por el GADU "Objetivos de la educación"

- Lograr que el alumno disfrute en forma responsable de su propia vida, en armonía personal y social, desarrollando al máximo su potencial humano, interpretando y respetando las leyes del comportamiento humano y cósmico, habilitándolo para la protección, conservación y uso racional de los recursos naturales.

Descripción de la propuesta

Justificación. Surge como respuesta a la problemática de nuestra cultura que prioriza las facultades racionales en desmedro de la afectividad, la emotividad y las vivencias de nuestro cuerpo, para dejar paso a un ser en crisis, que debe actuar en un medio egoísta, hostil y muchas veces injusto.

Paso 1° de la propuesta didáctica

Relajación. Partimos de ella preguntándole al alumno: ¿Sabes para qué descansamos de esta forma? Se escucharán sus opiniones y las sensaciones experimentadas. Luego daremos a conocer nuestro punto de vista. Los docentes debemos saber que entre otras ventajas la relajación diaria entendida como la posibilidad de obtener una distensión muscular es una situación tranquilizadora en que la mente puede crear imágenes armoniosas, actúa en el comportamiento motor al estar relacionada con toda la vida psíquica, implicando las dimensiones motriz, física, cognitiva y mental. El niño se siente más cómodo en su cuerpo, lo conoce más, lo puede controlar, manejarlo, influye en el conjunto de su comportamiento tónico-emocional y le permite hacerse cargo de sí mismo. Es especialmente útil para que el educador comprenda y maneje diversos aspectos de las desarmonías de la evolución. Se manejará con el alumno expresiones como "apretar" y "soltar", "duro como un tronco", "suelto como un muñeca de trapo". Se asociará la relajación a la respiración, haciéndola consciente, siendo sumamente beneficioso para armonizar a los niños inestables y ansiosos.

Se visualizarán internalizando imágenes de objetos, colores, paisajes, favoreciendo la concentración, atención y memoria visual.

Se intentará reconocer, internalizándolas otras informaciones sensoriales que aporte lo observado. Se irán visualizando más adelante imágenes, escenas que cree en su interior el propio alumno, favoreciendo el cultivo de la imaginación y la creatividad. El grupo vibra en esa instancia de armonización con frecuencias similares, las vivencias son generalmente positivas y estimulantes. Se podrán visualizar problemas cotidianos y resolverlos mentalmente, poniendo en juego la visualización creativa. También se podrán crear imágenes que recreen espacios y tiempos históricos, reviviendo los personajes, hechos, escenarios, vestimentas, actitudes. Se podrá usar el relax también para razonar, para abordar situaciones problemáticas. También en geografía podremos movernos en el espacio en forma tridimensional, compartiendo vivencias mentalmente con otros pueblos, otras costumbres y civilizaciones, vibrando imaginariamente con ellos, contribuyendo a una mejor relación entre los pueblos.

Los maestros debemos hacer un trabajo de prevención para lograr seres más sanos y armoniosos, recordando que el equilibrio y la armonía del físico llevan al equilibrio psíquico, que es un arma para la autonomía.

Tendremos en cuenta los niños que se inhiben y los iremos ayudando a liberarse, para que no se conviertan en futuros neuróticos. Se observa una transformación asombrosa en los alumnos que practican el relax, movilizándose afectos, emociones, proyectos, etc. Se incrementan a partir de estas técnicas, la lectura, escritura, concentración, mejorando el rendimiento en general, otorgándole seguridad, independencia y crecimiento de la autoestima personal.

Paso 2° de la propuesta didáctica

Luego de crear el clima ideal con el paso anterior, se podrán poner en práctica las siguientes actividades: Lectura de cuentos, de acuerdo a la temática a abordar, de los que se extraerán valores y formas de conducta. En algunos se creará el final que cada uno considere ideal y luego se reflexionará sobre las distintas propuestas, tomando en cuenta el respeto a los valores, derechos humanos, etc. Se pondrán en práctica habilidades para volcar plásticamente el mundo interior de cada uno, para exteriorizar con diferentes manifestaciones expresivas las vivencias experimentadas, volcándolas al grupo. La solidaridad surge espontáneamente, ya que se comprenden los problemas de los demás de manera más profunda y comprometida. Transfieren situaciones de los personajes a otro de la vida real, vibrando con ellos. Aprenden a polarizar lo negativo en positivo. Conocen las distintas formas de energía, y saben que los pensamientos también lo son y que si son positivos tienen una frecuencia muy alta y colores vivos y brillantes. Disfrutan jugando con los colores, saben utilizarlos adecuadamente. Aprenderán a polarizar la ira y la angustia en paz y alegría. Es importante que ponga atención a sus propios ritmos biológicos y a los de la naturaleza en la que está inmerso, para lograr el máximo de armonía, acompañando en todos los casos las leyes de la naturaleza personal y cósmicas. Debemos intentar que los pensamientos lleguen a los otros en vibraciones positivas con mensajes de salud, alegría, abundancia, paz, amor, justicia, etc. Eso se irradiará al entorno, escuela, familia, comunidad, y así

dejaremos de presenciar tanta generación de violencia y agresión que está invadiendo nuestro diario vivir. Se pondrá en práctica la ley de causa y efecto, por lo que no querrán hacer a los otros lo que no les gusta para ellos.

La expresión oral cargada de sentimiento es más fluida y espontánea. Toda la propuesta de trabajo redundará en un clima que favorece la disposición para el aprendizaje y la creación de un estado personal en las esferas mental, intelectual, espiritual, afectiva, cognitiva y física que produce bienestar total, mayor confianza en sí mismo y en los otros, mayor autocontrol, seguridad y valoración personal, llaves que conducen al éxito. Debemos hacerles perder el pudor de soñar en voz alta, ser muy pacientes y respetuosamente irles mostrando que no es de flojos soñar, así en un largo y artesanal trabajo iremos con mucho amor, filtrándonos en su interior como una luz fugaz pero continua que logra abrir el grueso cascarón de nuez que muchas veces recubre a nuestros niños, y se ve y saborea el fruto, cuyo sabor es de una dulzura que emociona.

Recursos necesarios

Recursos naturales

Se utilizarán en su mayoría los que el propio individuo genere en su interior: relax, visualización interior de elementos observados, visualización creativa en la "pantalla interior", respiración consciente, sensaciones producidas por los diferentes colores; acompasar las leyes naturales con nuestras acciones, ejemplo de ello son las leyes de "ritmo", "vibración" y "causa y efecto"; utilización de hipertexto. Será necesario que todos los recursos humanos de la institución en donde se aplica la propuesta, se interioricen y participen en lo posible de la misma, incluyendo docentes, funcionarios y padres.

Recursos materiales

Material audiovisual, cuentos, materiales para expresión plástica, piezas e instrumentos musicales. El cuaderno viajero a nivel de todas las clases es un recurso excelente para fomentar la comunicación abierta y profunda entre la escuela y la familia.

Cuando hablamos de postura ecológica en educación nos referimos justamente al cuidado de esos recursos naturales del ser y a su desarrollo integral, preservando cada uno de los recursos como el más preciado tesoro y su interrelación con los demás componentes de su entorno, para crear el ecosistema humano lo más armónico posible para generar paz y amor, evitando la contaminación en las relaciones que genera esa atmósfera de angustia y frustración.

Comentarios sobre la aplicación de la experiencia

Se puso en práctica en forma aislada en varias escuelas públicas. Se realizó en forma sistemática en una institución privada de atención a discapacitados motrices e intelectuales durante 1994 y continúa en el presente año. La experiencia, por sus resultados despertó el interés de varios docentes del depar-

tamento de Montevideo y del interior por lo que se está difundiendo por medio de jornadas taller en las que participan los propios discapacitados integrándose con los docentes en la organización de las mismas, dando testimonio con sus actitudes, desenvolvimiento y desarrollo de su potencial, de las posibilidades que encierran todos los seres humanos, a quienes no tenemos derecho a ponerles límites. Las ventajas se aprecian a través de los resultados obtenidos y de las apreciaciones realizadas por los docentes participantes de las jornadas de difusión, cuyas evaluaciones están a disposición, en las que se reitera el deseo de difundir esta postura. Los inconvenientes derivan de la necesidad de que en la comunidad educativa en la que se aplique, todos los involucrados, padres, docentes y funcionarios auxiliares, se interioricen de la postura para que todos tengan una misma dirección en las acciones a los efectos de crear un verdadero clima en el que todos "apostemos a destruir tabiques, ampliar espacios, capacidades y oportunidades". ■

Bibliografía

- Programa de Educación Primaria, revisión 1986.
 - Derechos humanos en el aula. Bustamante y González. Serpaj 1992.
 - Madurez escolar. Conde Marín. Ediciones Andrés Bello. 3ª edición.
 - Mejorando el aprendizaje de la Nueva Era. Pascuali. Edigraf 1990.
 - Libertad y creatividad en la educación. Rogers. Ed. Paidós 1975.
 - Relajación. M. Espinosa.
- Se seleccionaron solamente algunos títulos ya que la extensión permitida impide citar la abundante bibliografía consultada.

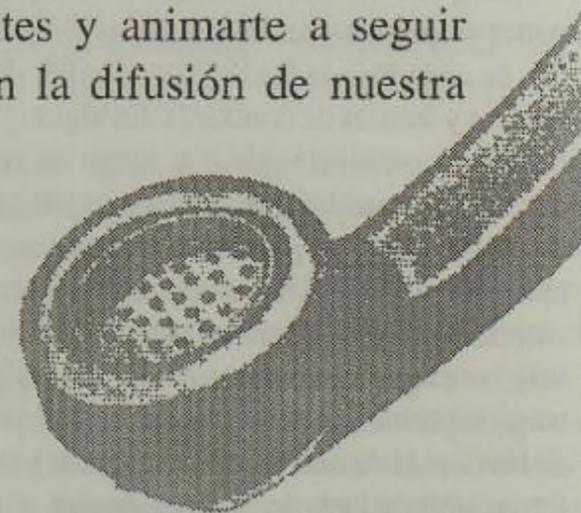
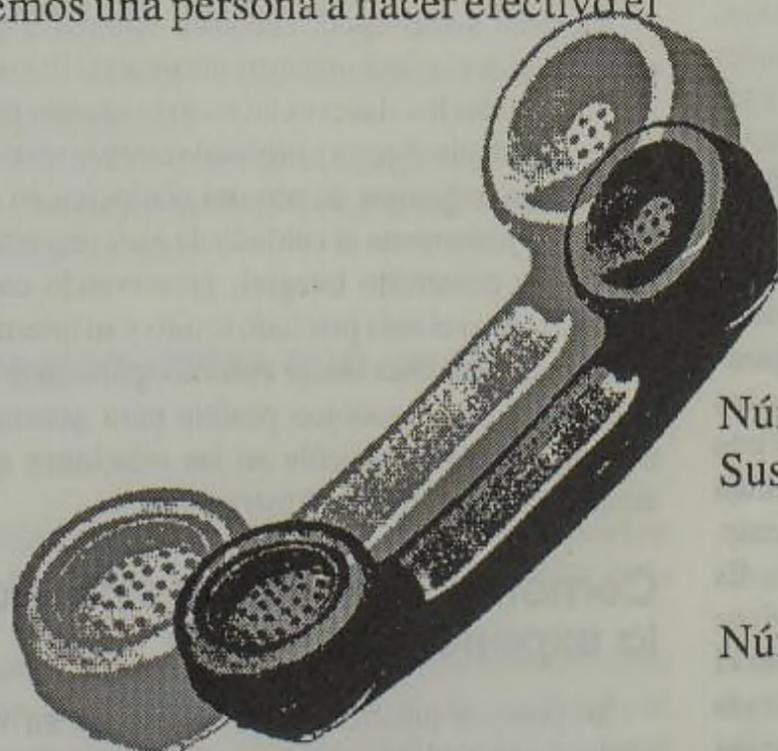
Suscripciones telefónicas

"Educación y Derechos Humanos" se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el

cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte los trámites y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.



Número de la Revista	\$ 25
Suscripciones Uruguay	\$ 75
Números anteriores	\$ 23

América Latina U\$S 20 • Resto del Mundo U\$S 25

1ER. PREMIO ENSEÑANZA MEDIA

"NUNCA IBAMOS MAS ALLA DE LA PUERTA DE ROBLE"

J. Cortázar

Seudónimo: Más allá

Autora: Ma. del Carmen García Pose

Esta propuesta didáctica me despierta como primera reflexión que no puede ser sólo una propuesta didáctica. Tiene el valor de una muestra entresacada de un proceso que implica una concepción y por lo tanto una modalidad de trabajo.

Trataré de explicar primero algunos de los aspectos de esta concepción.

"La Naturaleza crea a la persona como un ser integral."

Partimos de una concepción de la persona como un sujeto bio-psico-social y desde esa concepción somos una indisoluble conjunción de un cuerpo dotado de sentidos (y de sentido), de un psiquismo (espíritu-mente) y somos, ya desde antes del nacimiento, seres en relación con otros.

Es así como nos configuramos en un sentir, un pensar y un hacer. Toda vivencia en la que podamos armonizar estos tres aspectos tiene que ver con la salud, el equilibrio y cierto grado de felicidad porque esa integración concuerda con el origen de la persona: individuo-indiviso (que no podría, no debería ser dividido).

"Nuestra cultura nos fragmenta, prioriza nuestras facultades racionales en desmedro de la afectividad, la emotividad, la configuración de vínculos con los demás seres y con nuestro entorno".

Estamos dentro de un orden social que prioriza los valores racionales, disociadora herencia dieciochesca, reafirmada por los mitos de la producción y el progreso del XIX y el XX. Lo afectivo, lo emotivo, lo sensorial "distrae" y "perturba" la eficiencia productiva, según esta visión. (Bien lo plantea Roberto Arlt en "La isla desierta" cuando el jefe manda despedir al personal ya "contaminado" con los sueños de otras vivencias y manda clausurar las ventanas tapando los vidrios). Pero vivimos también un momento de añoranza y de búsqueda de esos fragmentos perdidos (New Age). En esta encrucijada aún esas búsquedas son externas al sistema educativo.

Estamos dentro de los modelos de aprendizaje que impone ese orden social. Y algunos de sus fuertes mitos pesan: el aprendizaje como sufrimiento o exclusivamente como DEBER; el adolescente como recipiente a llenar, etc.

Modelos de aprendizaje que olvidan que el ser humano es un sujeto epistémico que posee un impulso hacia el conocimiento cargado de una intensa posibilidad de goce.

Estos modelos se van internalizando y se convierten en modelos de relación con nosotros mismos, de relación con el mundo y de interpretación de lo real.

En este modelo interno hay una interpretación del acto de conocimiento, de las posibilidades del sujeto y también una concepción del poder.

"A través de nuestra práctica educativa podemos contribuir a modificar esta tradicional formación parcial y limitante."

El ser humano se configura en un HACER y es en esta relación con los otros que se modifica a sí mismo y va modificando a su vez el mundo. Y como el mundo se da a nuestra experiencia siempre en un entretejido de vínculos ahí está nuestra posibilidad docente: En crear nuevas concepciones, nuevas modalidades y vivir experiencias integradoras que permitan a través de la comparación y confrontación superar antiguos modelos y proveer nuevas vivencias.

Mientras los viejos modelos afianzan modos, los nuevos permiten modificar actitudes y estilos de encuentro con el objeto de conocimiento.

Estas experiencias se inscriben en nosotros, no solo lo que aprendemos sino el cómo aprendemos, afianzando una modalidad o inaugurando otras. Por esto es posible pensar que "vale la alegría".

"Apostar a destruir tabiques y ampliar espacios y oportunidades."

Porque las matrices de aprendizaje no son innatas, las vamos elaborando e incorporando en un proceso. Son el efecto de un aprendizaje pero también la condición de posibilidad de nuevos aprendizajes. Estas matrices no son una estructura cerrada sino una estructura en movimiento susceptible de modificación permanente y esa modificación se da a través de los ámbitos vinculares que son el escenario del aprendizaje. Vínculos con el objeto de conocimiento, con sus pares, con los docentes, consigo mismos.

Podemos probar a destruir el tabique que prioriza la enseñanza sobre el aprendizaje. Probar a comunicar el conocimiento con esa intensa experiencia de goce que significa la apropiación del saber.

Probar a ampliar espacios y oportunidades para la experiencia del estudiante, para su palabra, para su sentir y su saber; espacios que les posibilitan su función activa y protagónica, que brinden una experiencia de rol activo planteándose la praxis como eje y la articulación de la acción, el pensamiento y la emoción.

"Una postura holística puede ser alternativa a los altos niveles de compartimentación que genera esta sociedad de fines de siglo."

Y quizá estas posturas no necesiten ni especialización ni grandilocuencia. Quizá nos ayudaría a los docentes recordar cada clase que esos adolescentes que seguimos teniendo enfrente son personas que además de pensar son capaces de sentir y hacer.

Quizá no alcance con recordar que la persona que aprende está comprometida como tal, es decir, como persona, para poder llegar a una práctica educativa que nos devuelva y les devuelva una visión unitaria de sí mismos.

Objetivos generales

Del Yo al Texto Del Texto al Yo Del Yo al mundo	/ \ / \	interno externo	 	Análisis Vivencia Apropiación Modificación
---	------------	--------------------	----------------	---

Trabajamos con el cuento de Julio Cortázar "La casa tomada" que integra una de las unidades del programa de Sexto año de Derecho.

Los objetivos:

- Vivenciar otros modelos de aprendizaje.
- Articular el pensar, el sentir y el hacer.
- Apropiarse del texto y del concepto de metáfora a través de la sensibilización.
- Conocerse y pensarse a sí mismos en sus posibilidades y sus obstáculos.
- Percibirse como sujetos en relación con otros.
- Sentir quiénes somos nosotros aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en el aprendizaje.

El proceso

Inicio del proceso

Seguimos los pasos del análisis tradicional del texto.

1. Lectura
2. Análisis del título.
3. Estructura del relato.
4. Estudio de los personajes: el narrador personaje y su hermana. Los roles prescriptos. Visión de género. Irene y el tejido.
5. Diseño de la casa. La casa externa y la casa interna.
6. Búsqueda de las redundancias acerca de la "puerta maciza de roble" que separa la parte tomada (conquistada, asaltada) de la parte de la casa que los personajes siguen habitando. (1. Pérdida de la otra parte y reestructuración de la vida. 2. Pérdida de la totalidad de la casa y huída).

Continuación del proceso

1) Ejercitando la imaginación.

El autor hizo que sus personajes, ante la aparición de ruidos extraños fueran cediendo sus espacios hasta autodesalojarse.

Imaginemos: a) qué sucede a los personajes luego de abandonar su casa o b) los personajes en lugar de huir deciden quedarse en la casa y despliegan estrategias para superar el miedo a eso desconocido. Eligen uno de los puntos y escriben un breve relato.

2) Ejercitando la sensibilización a través del cuerpo.

Realizamos una dinámica emparentada al ensueño dirigido. Propongo a los alumnos que se levanten de sus asientos y que comiencen a caminar en silencio por los espacios que permite el aula. Pongo un cassette buscando crear con la música un clima inquietante acorde con el contenido del relato. La propuesta es conectarse con la música, con el espacio y consigo mismos. Les sugiero que sientan la casa que cada uno es o lo que es para cada uno su casa. Sentir esa fuerza extraña, desconocida que va acercándose. Cosas que nos producen temor, ¿de otros?, ¿de nosotros mismos?

Luego, ir visualizando las puertas de esa casa, puertas que al mismo tiempo comunican y separan. Imaginar el atrás, el otro lado oculto. A medida que caminamos leo frases tomadas del texto:

"Solamente un pasillo con su maciza puerta de roble aislaba esa parte del ala delantera."

"Avanzando por el pasillo se franqueaba la puerta de roble y más allá empezaba el otro lado de la casa."

"Cuando la puerta estaba abierta advertía uno que la casa era muy grande..."

"Nunca íbamos más allá de la puerta de roble."

"Fui por el pasillo hasta enfrentar la entornada puerta y escuché algo del otro lado."

"Del otro lado de la puerta estaba todo lo que habíamos perdido."

"Cerré de un golpe y nos quedamos en el zaguán. El tejido le colgaba de las manos y las hebras se perdían debajo de la puerta. Cuando vio que los ovillos habían quedado del otro lado soltó el tejido sin mirarlo."

Sintamos las puertas que cada uno tenemos. ¿Cuántas cerramos y para qué? ¿Qué hay del otro lado, a quiénes dejamos o que pedazos de nosotros mismos?...

Seguramente hay puertas que necesitamos dejar cerradas pero, ¿hay otras que podríamos o desearíamos abrir?...

¿Qué ovillos nos quedaron del otro lado que nos obligan a soltar el tejido?...

¿Qué puertas no nos animamos a atravesar?...

Luego vamos conectándonos con el entorno grupal, con este aquí y ahora; mirando a los otros; reconociendo la seguridad que da la mirada del compañero; observando que hay algunos más cercanos y conocidos, otros más distantes y desconocidos, tal vez otros a los que les hemos cerrado nuestra puerta. ¿Con razón o sin ella?

Quizá también en este espacio cerramos y nos cerramos puertas, o abrimos...

Cierre y apertura

A partir de las emociones, sentimientos y reflexiones provocadas por la dinámica anterior la propuesta es escribir un

texto. La libertad formal es absoluta, puede ser dirigido a otro/ s o a sí mismo, puede ser una carta, un poema, una reflexión o palabras sueltas.

Hubo quienes escribieron textos dirigidos a un familiar, o a un amigo o a un compañero de clase, casi todos en un intento de reparar vínculos.

Hubo otros que escribieron reflexiones: las puertas como protección necesaria, algunos; como obstáculos, otros; como obturación de la comunicación, otros; como miedos; como posibilidad para descubrir nuevos mundos.

Hubo quiénes escribieron poemas. Compartamos uno:

Puertas
cerradas o abiertas
cerradas protegen
abiertas descubren
cerradas aíslan
abiertas comunican.
Cierras una puerta
y te olvidas del mundo.
Abres una
y descubres otro mundo.
Te cierran una puerta
y te desmoronas por dentro.
Te abren una
y te vuelves a levantar.
Yo abro y cierro puertas
algunas tienen llaves con doble candado
otras, siempre están abiertas
para lo que quiera entrar.
Son sólo y algo más que puertas
cerradas o abiertas.
Cristina

Algunas opiniones de los estudiantes:

- Al principio me sentí desubicada, después entré.
- Me hizo sentir y pensar cantidad de cosas.
- Pensé en mi viejo con el que no nos hablamos, le voy a mostrar lo que escribí de él.
- Me pareció bárbaro pero no entiendo para qué, esto no sirve para el examen.
- Al principio me pareció un cuento con poca gracia, después me di cuenta que se las traía.

Conclusiones

—Experiencias de este tipo, aisladas, provocan resistencia, desconcierto e hilaridad. Sólo son posibles dentro de un proceso que se sustente en una concepción y una práctica que de cabida a la imaginación, a la emoción y a la participación.

—Los adolescentes encuentran un lugar donde reconocer el valer de su saber, de su palabra en el acto de aprender. Se apropian de algunos de los sentidos del texto a través de su vivencia y se apropian de su palabra.

—La literatura puede ser un acercamiento a través del arte al conocimiento de la relación de la persona consigo misma y con el mundo.

Puede abrir una puerta en un tabique. ■

Bibliografía

- Logan y Logan, Lillian y Virgil. **Estrategias para una enseñanza creativa**. Ed. Oikus-tau, 1980.
- Moccio, Fidel. **Hacia la creatividad**. Ed. Lugar, B.A. 1991.
- Pampliega de Quiroga, Ana. **Matrices de aprendizaje, constitución del sujeto en el proceso de conocimiento**. Ed. Cinco.

2DO. PREMIO ENSEÑANZA MEDIA

ESPACIOS PARA PENSAR Y CREAR

Seudónimo: Malinche

Autora: Ana María González Barral

"La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico."

Ernani María Fiori

Implicancia de la propuesta elaborada con los DDHH

La sexualidad ha sido mantenida en el espacio de "lo oculto", "aquello de lo que no se habla"; la Educación de la Sexualidad, en consecuencia, era impensable.

Sin embargo, a principios de siglo, la Dra. Paulina Luisi pregonaba la necesidad de implementar la Educación Sexual y se embanderaba con consignas comprometedoras para su época, tales como: "...que una misma moral sea extendida para los dos sexos..."

Asimismo, el educador José Pedro Varela proponía la coeducación de ambos sexos hasta los 8 años, sin embargo, la escuela vareliana insistía en el "rol doméstico" de la mujer, postura que se ha transmitido de generación en generación.

Algunas citas ilustran lo antes expresado:

"...Susana es una niña bondadosa. Pasa casi todo el tiempo en clase, y cuando vuelve a su casa se pone a coser... le cose las camisas a su papá..." (Vázquez Acevedo - 1887). "...Una niña educada sabe arreglar la casa..." (José Fuigueira - 1907). "...La niña debe saber lavar, coser, guisar, zurcir y remendar... ¡Desde niña cumple con tu deber!..." (Serafín Ledesma - 1923). "...Mamá no olvida su tejido. Papá maneja..." (Consejo de Primaria - 1982)

Entre ellas hay un siglo de distancia y de igual forma un hilo conductor: la inequidad de los sexos, la marginación y el acotamiento del rol de la mujer como ama de casa, madre, esposa. Esto violenta el espíritu de equidad con que se debe tratar este tema, fomenta el sometimiento y la relación de dependencia que la mujer mantiene hasta hoy negando el espíritu de nuestra Constitución cuando establece:

Art. 8 "Todas las personas son iguales ante la Ley, no reconociéndose otra distinción entre ellas sino la de los talentos y las virtudes". Art. 41 "El cuidado y educación de los hijos... es un deber y un derecho de los padres".

Los espacios conquistados por algunos educadores, convir-

tieron esta quimera en realidad. Hoy avisoramos un nuevo horizonte, se puede trabajar en Educación de la Sexualidad en el ámbito de la Educación Formal, aunque queda camino por recorrer, se ha comenzado con pasos serios, lentos y firmes.

En este camino es necesario desarrollar las más diversas propuestas metodológicas que permitan abordar un tema hasta hoy tabú convirtiéndolo en algo natural, sencillo, enriquecedor, abriendo camino a la comprensión y el respeto.

El concepto de sexualidad varía con el momento histórico y según las diferentes culturas tiene distintas expresiones y valoración.

En nuestra sociedad, marcada por la influencia judeocristiana y victoriana, han existido marcados estereotipos del "debe ser" y "hacer" de una mujer y un hombre, quienes no responden a esos patrones culturales son objeto de crítica, señalización, burla y marginación. Este criterio es aún vigente:

"La lucha pasa por superar esa ideología represora del sexo y de la mujer que simplemente no tiene permiso en la Iglesia para ser mujer, se ha dessexualizado. Todavía la idea de la mujer como sujeto, bella en sí misma, autónoma, dueña de su cuerpo y de su vida es algo un poco insólito." (La Iglesia Increíble - Luis Pérez Aguirre).

No obstante, esta década se ha caracterizado por un "descartamiento", los jóvenes se sinceran con mayor facilidad. En este terreno se cuestionan valores, normas, principios que si no tienen un cauce reflexivo adecuado pueden no llegar a un resultado positivo.

Es por ello necesario generar espacios de intercambio y reflexión sobre: roles sexuales, democratización del acceso a las profesiones, equidad de los sexos, respeto al diferente, toma de decisiones, etc.

Concretamente, se ha elegido este tema por considerarlo, sin duda, uno de los más enriquecedores para trabajar la propuesta de un ser integral, ya que nos comprende en nuestra forma de expresarnos, de vestirnos, de relacionarnos y comunicarnos.

1.a. Marco conceptual

La sexualidad como forma de expresión integral no puede encararse desde una óptica parcial o con enfoque puramente biológico, como se ha presentado habitualmente el tema.

Esto nos lleva a impulsar la tarea desde el ámbito docente,

con un abordaje multidisciplinario y no limitarse a llamar un profesional para dar una "charla" de sexualidad, donde se aborden solamente aspectos sanitarios y profilácticos. Esto no quiere decir que en el abordaje metodológico no se deba incluir el aspecto sanitario y preventivo de las conductas sexuales, pero no se entiende que ello sea el único móvil de una jornada, que en definitiva queda en el aspecto informativo.

1.b. Marco axiológico

En el proceso de socialización cada persona incorpora valores y normas de la sociedad en que vive. Este sistema de valores de orientación es abierto a las modificaciones que aporta cada generación. La educación, en especial la educación formal, tiene mucha influencia en ese proceso. Las figuras que más han pautado nuestra forma de vivir a lo largo de la historia uruguaya han sido "el cura, el médico y el policía" con un enfoque bastante generalizado de "apretar el freno de la mujer y el acelerador del varón".

El enfoque axiológico promoverá una dialéctica entre los valores establecidos y los valores que se promueven, marcando una meta de largo aliento: mejorar la calidad de vida de los uruguayos en el marco de una salud integral y con absoluto respeto de los DDHH.

Objetivos generales que se pretenden alcanzar

2.a. Objetivos generales

Crear un espacio de reflexión con un enfoque integrador y multidisciplinario, apoyado en la interacción profesor-alumno, que permita incorporar la sexualidad dentro del proceso de formación de los jóvenes.

2.b. Objetivo específico

Promover la reflexión sobre las diferentes formas en que se ejerce la presión social, lo que en definitiva nos pauta la toma de decisiones en la mayoría de los casos.

Canalizar elementos de importancia en la toma de decisión de **ambos sexos** sobre las primeras relaciones sexuales.

Redescubrir y valorizar las distintas expresiones de la sexualidad que no pasan necesariamente por la relación sexual genital.

Descripción de la propuesta

La propuesta se aplica a un grupo de 3° de Ciclo Básico Enseñanza Media, teniendo cuenta que en el Programa de Biología tienen una Unidad III "Sexualidad Humana" y IV "Crecimiento, desarrollo humano, promoción y protección de la salud". La actividad pretende ser vivencial y motivadora de futuros encuentros y se presenta en la modalidad de taller. Se desarrolla en dos etapas:

3.a. Buzón de inquietudes

Se propone al grupo trabajar sobre el tema que más le interese, para ello se pondrá un buzón cerrado en el cual depositarán sus inquietudes. Dispondrán de 10 minutos y lo harán en forma individual. Otra variante, es pedirlo en forma grupal, ello requiere mayor disponibilidad de tiempo y se puede hacer presentando un elemento disparador (motivador) y generar las propuestas en grupos de seis.

3.b. Taller de aula

Con los datos recogidos, seleccionamos el tema más requerido, luego de lo cual se planifica el taller y se recopila el material adecuado a la actividad concreta.

En la experiencia del trabajo práctico hemos recogido como mayor inquietud: Relaciones prematrimoniales, Homosexualidad, Aborto, SIDA, Comunicación con los padres, etc. Se ha elegido el primer tema para desarrollar esta propuesta metodológica, por entender que gran parte de estos adolescentes mantienen relaciones sexuales o fantasean con ellas. No obstante la modalidad desarrollada en la propuesta puede ser adaptada (con las variantes necesarias) a cualquiera de los otros temas. En definitiva lo que se pretende rescatar es la creación del espacio reflexivo en el aula apostando a mejorar la calidad de vida del ser humano.

El día fijado para el taller se presenta al grupo el resultado del buzón buscando su acuerdo para comenzar el taller.

3.b.a. Presentación

Se realiza presentación aunque el grupo se conozca. Para ello se entrega una tarjeta en blanco y un alfiler a cada uno, invitándoles a dibujar o escribir algo con lo cual se identifiquen (5'). Una vez realizado el dibujo se les pide colocar la tarjeta a modo de solapero y caminar en diferentes direcciones mirando la identificación de sus compañeros. El docente-animador determinará en qué momento es apropiado solicitarles que elijan un compañero y compartan su dibujo.

Posteriormente se les pide sentarse en círculo preguntándoles:

¿Cómo se sintieron? ¿Si todos compartieron la figura identificatoria? ¿Les gustó la dinámica?

3.b.b. Disparador

De acuerdo al tema seleccionado: Las primeras relaciones sexuales, se propone como disparador (motivador) una canción. En este caso seleccionamos la canción "Pisa el acelerador" de Joaquín Sabina, dado que su contenido presenta múltiples aristas para reflexionar y por entender que es una muestra de la "oferta" de conductas que proponen otras culturas en nuestro medio.

3.b.c. Trabajo en grupo

Se forman grupos pequeños de ocho integrantes. Para ello entregaremos tarjetas con motivos que obliguen a pensar en complementariedad. Ejemplo: Taza-Platillo, Cerradura-Llave, Florero-Flores, etc. De esta forma se creará un grupo buscando quien tiene el objeto complementario (Ejemplo: cuatro tazas y cuatro platillos). Para ello el animador-docente debe tener clara la cantidad de integrantes del grupo y las tarjetas preparadas adecuadamente.

Una vez reunidos en pequeños grupos se les invita a intercambiar opiniones sobre el mensaje contenido en la letra y las actitudes de la vida diaria, entregando una hoja con las siguientes preguntas:

- 1) ¿Habían pensado en el contenido de la letra?
- 2) ¿Están de acuerdo con esa propuesta? Mencionar aspectos positivos y negativos de la misma. (20')
- 3) ¿Qué elementos tomamos en cuenta al tomar decisiones?: la moda, lo que dice la gente, la opinión de nuestros amigos, lo que indican nuestros padres o actuamos a impulsos.
- 4) ¿Qué maduración tenemos para tomar decisiones? En

especial, ¿para iniciar una relación sexual?

Analizarlas desde la óptica del varón y la mujer (25')

3.b.d. Puesta en común

Se realiza un plenario de opiniones. El docente debe ir registrando los elementos más relevantes que surjan. Teniendo en cuenta que:

- no debe "trampear" el trabajo realizado.
- no debe "involucrarse".
- debe respetar y conservar el espacio de reflexión obtenido
- debe recoger "el saber" de los adolescentes

3.b.e Conclusiones

Las conclusiones pueden llevarnos, sería lo deseable, a dos niveles:

A) Con el resultado de los ítems 1 y 2 se puede hacer un breve resumen de la profundidad del análisis logrado por el grupo.

B) Con los ítems 3 y 4 se puede trabajar dividiendo el pizarrón en tres áreas o dibujar tres círculos (sin titular).

A medida que van opinando el docente irá anotando en una u otra columna o círculo, según el aspecto que contemple la reflexión expresada, aquellos que denoten aspectos de maduración biológica, psico-afectiva o socio-cultural.

La sección plenaria no puede ser cerrada, por el contrario será interactiva y pueden aparecer elementos que no trataron en los grupos pequeños.

En este espacio de reflexión el adolescente toma conciencia que su maduración está en proceso y sin completar; que el ser humano vive en proceso de cambio y adaptación a las nuevas circunstancias que se le plantean, frente a las cuales debe responder con una escala de valores propia. Hasta el momento sólo ha vivenciado un crecimiento corporal que integraliza sin tomar en cuenta que el resto de los componentes de su persona están en niveles aún de amplio desarrollo.

Las pautas culturales, en especial la dualidad de criterios frente a los púberes, y aún frente al varón y la chica los llena de dudas. Es un grupo etario que sufre grandes agravios a sus derechos humanos. Es ilustrativa una página del Texto de Primaria de 6º año, **Un libro, un niño** (1994), que en forma jocosa muestra un docente gritando: "Niño, piensa que ya eres un joven y te tienes que comportar como adulto".

3.b.e. Acción consecuente a modo de evaluación

La propuesta final puede ser invitarlos a "dar un paso". Concretamente los invitamos pararse o sentarse en el suelo buscando la forma de modificar la posición que han tenido hasta ese momento. La intención es generar un cambio de postura visible.

Es importante marcar en forma contundente que el docente no tiene perfil terapéutico y no debe provocar situaciones límites que luego no pueda resolver.

Con esta recomendación que se entiende **muy importante**, el docente propondrá: "tener un minuto de tiempo propio, no compartido", se puede acompañar el momento con una música que puede ser "Los adolescentes" de Pablo Estramín en un nivel bajo de decibeles.

Finalmente, cada uno deberá dar un paso adelante y decir algo de lo que significó la reflexión del grupo.

Esta reflexión final puede ser individual, pero también grupal, esto dependerá del tiempo que disponga el animador.

Puede llegar incluso a convertirse en una acción concreta elegida por ellos.

3.b.f. Análisis final

La adolescencia es un momento crucial en la vida del hombre, si bien necesita espacios de libertad, ésta debe tener la seguridad de las normas. Entra en conflicto consigo mismo y con la sociedad, pero ello no puede ser traumatizante de forma que se le impida crecer, adaptarse y aportar la frescura que como ser humano en crecimiento fermental tiene. En resumen, que el adolescente pase de paria sin lugar en el mundo a tener un espacio de construcción.

3.b.g. Breves reflexiones sobre la aplicación de la propuesta

La propuesta se ha aplicado con alguna variante (otros motivadores, en un taller de 2 hs. y media y fuera del horario de clase). Hubo posibilidad de concretar una acción grupal final decidida por los propios jóvenes. Surgieron problemas de comunicación con sus padres y la ansiedad y sentimiento de culpa de tomar decisiones de riesgo a sus espaldas, por lo tanto resolvieron redactar una **Carta grupal** en la que iban expresando todo lo que desearían decir sus padres, pero que no se animaban en forma individual. Esta carta firmada por todos y en copias iguales sería entregada a sus padres como fruto del trabajo de la jornada.

Las expresiones recogidas en los trabajos vivenciales son riquísimas en espontaneidad y profundidad, por un problema de espacio no se transcriben. ■

Bibliografía consultada

La historia de la sensibilidad en el Uruguay I y II. J. P. Barrán

Sexualidad humana. S. Cerruti, R. Behar, M. Moreni, N. Fariña. OMS 1990

Adolescencia normal. Arminda Aberastury y colaboradores

Pedagogía del oprimido. P. Freire

Seis estudios de psicología. Jean Piaget

La iglesia increíble. Luis Pérez Aguirre

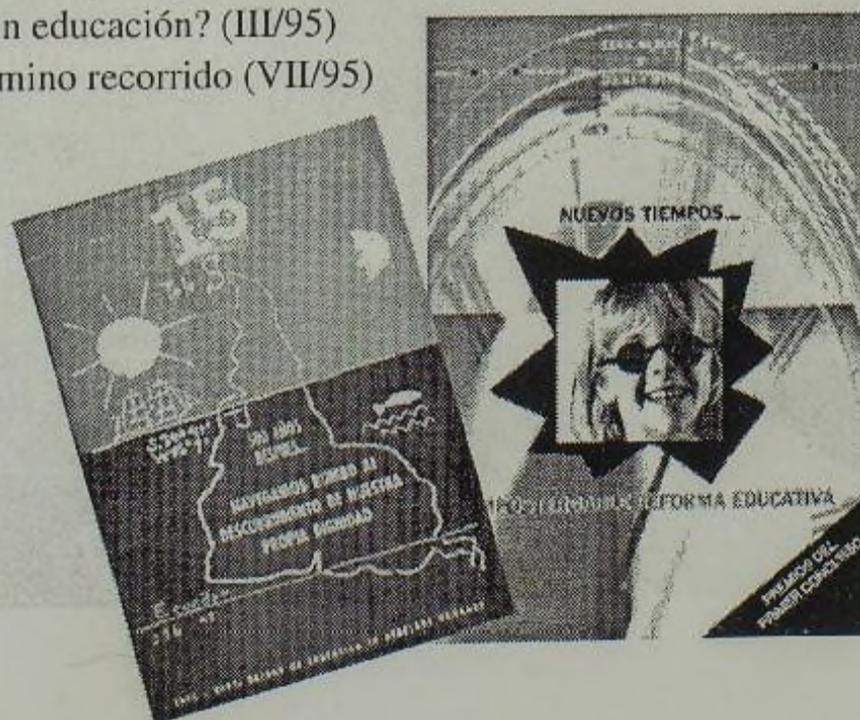
Pedagogía y conducta sexual. Paulina Luissi

EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

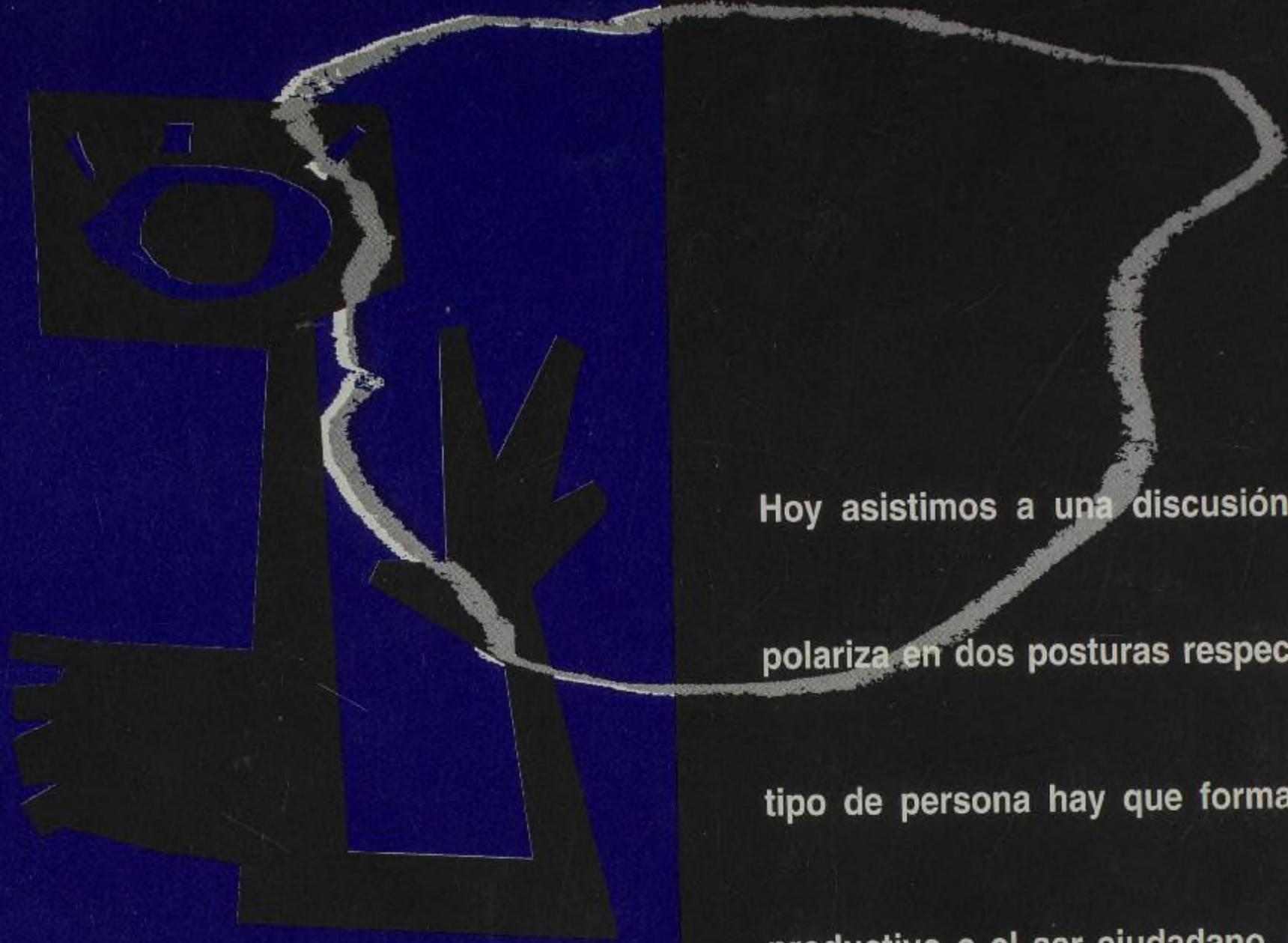
Cuadernos para Docentes

SERPAJ-Uruguay

- Nº 1 Reflexiones y Experiencias (V/87)
- Nº 2 Propuestas metodológicas nuevas para una educación en derechos humanos (IX/87)
- Nº 3 Educación para la democracia / Evaluación (III/88)
- Nº 4 Fidelidad a la vida y educación para los derechos humanos / Disciplina (VII/88)
- Nº 5 40º aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos / El fracaso escolar (XI/88)
- Nº 6 Un desafío a la creatividad (III/89)
- Nº 7 Los derechos de los pueblos (VII/89)
- Nº 8 Desafíos para una verdadera reforma educativa (XI/89)
- Nº 9 ¿Qué dicen los profesores de la democracia? (III/90)
- Nº 10 Medio ambiente sano: una necesidad urgente (VII/90)
- Nº 11 Educar para superar la violencia (XI/90)
- Nº 12 La profesión docente en crisis (III/91)
- Nº 13 Televisión y medios de comunicación... ¿otros educadores? (VII/91)
- Nº 14 Educación para los más pobres: una prioridad que la sociedad uruguaya debe asumir (XI/91)
- Nº 15 500 años después... navegamos rumbo al descubrimiento de nuestra propia dignidad (III/92)
- Nº 16 Integración de los discapacitados. El difícil camino de ser persona (VII/92)
- Nº 17 Hacia una cultura universitaria de los derechos humanos (XI/92)
- Nº 18 Una educación liberadora de la discriminación de la mujer (III/93)
- Nº 19 Encuentro Latinoamericano de experiencias y estrategias en formación docente (VII/93)
- Nº 20 Una educación comprometida éticamente (XI/93)
- Nº 21 Aproximémosnos a los jóvenes (III/94)
- Nº 22 Una sociedad abierta a la diversidad (VII/94)
- Nº 23 Nuevos tiempos... La impostergable reforma educativa (XI/94)
- Nº 24 ¿Es posible salud sin educación? (III/95)
- Nº 25 25 ediciones: un camino recorrido (VII/95)

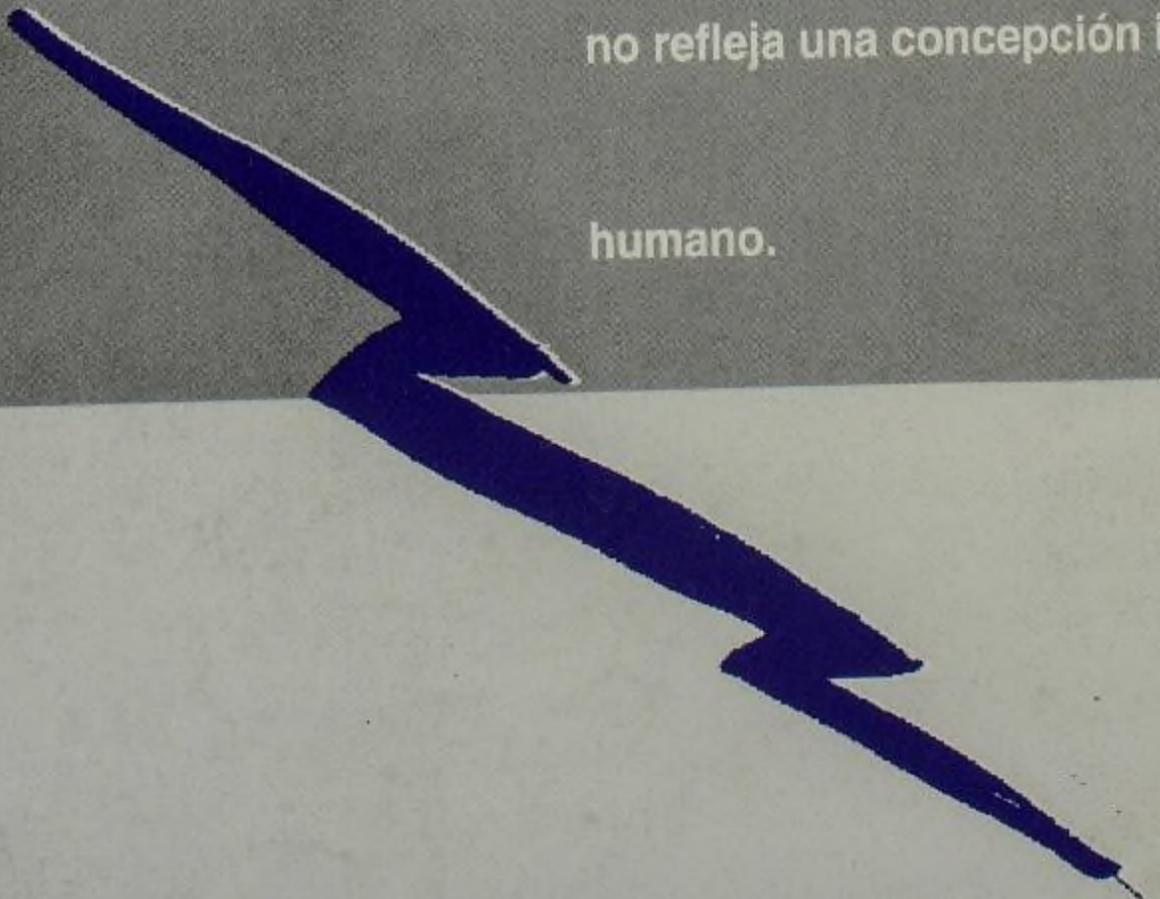


Desde 1987, contamos con la colaboración financiera de DIAKONIA gracias a quien fueron posibles estos 26 números.



Hoy asistimos a una discusión que se polariza en dos posturas respecto a que tipo de persona hay que formar: el ser productivo o el ser ciudadano. Entende-

mos que reducir el debate a estas dos visiones desconoce la complejidad de la realidad. Cualquiera de ellas es parcial y no refleja una concepción integral del ser humano.



Diseño: Grupo METRO



Servicio
Paz y Justicia