

ASIGNATURAS PENDIENTES NOTAS SOBRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN EL URUGUAY DE HOY¹

Adriana Marrero²

Educación, modernidad y después: el nuevo desencantamiento

La confianza en los poderes de la educación ha conquistado la imaginación de los uruguayos durante el último siglo y medio de la vida del país. Desde que, de la mano del proyecto ilustrador de fines del siglo XIX, se instaurara la matriz fundacional de la escuela pública única, obligatoria, laica y gratuita para todos, la educación ha gravitado en el imaginario colectivo como la más querida de las heredades y como el más poderoso instrumento de emancipación y de transformación modernizadora y progresista.

Hoy, esto ha cambiado. Aunque los problemas y proyectos educativos siguen colonizando los discursos públicos, la confianza en sus potencialidades ha mermado. Los viejos consensos sobre los efectos democratizadores de la escuela pública se han visto erosionados. En educación, ya no hay proyectos colectivos que logren aglutinar las voluntades de los diferentes agentes, y los planteos y visiones sobre la cuestión educativa se han disgregado, cuando no, simplemente, polarizado. También los campos disciplinares se han multiplicado y especializado, y la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y el análisis organizacional, disputan su hegemonía explicativa sobre el acto de educar y sus resultados. Para espanto de los laicistas, la Iglesia Católica inicia una nueva ofensiva, directamente dirigida a las autoridades de gobierno, por su derecho a enseñar en clave cristiana y a recibir compensación estatal por ello. El impacto incesante de los datos sobre desigualdad educativa, generados por el propio sistema, y periódicamente esgrimidos como prueba del nueve de la “crisis de la escuela” y de la necesidad de nuevas políticas y programas; las recurrentes denuncias y reivindicaciones de gremios de docentes y de estudiantes y de las asociaciones de padres; el desaliento, el tedio, la desesperanza y el sentimiento de inseguridad que caracterizan, en la capilaridad de lo social, la vida cotidiana de miles de niños, jóvenes y docentes en las aulas y en los patios; en fin, los múltiples mensajes, datos, y voces que se levantan siempre, nos recuerdan, una y otra vez, que no debemos dar por descontada la buena salud de la educación uruguaya. Los únicos acuerdos visibles parecen ser los que insisten en señalar el estado crítico del sistema educativo.

La fe en la educación, que todavía forma parte de la retórica de las autoridades educativas de todos los niveles, hoy sólo parece subsistir, tímidamente, en la esperanza de un puñado de niños, jóvenes, y docentes que, día a día, perseveran en el sistema escolar esperando encontrar en él, lo que él mismo les ha prometido: una educación

¹ Este artículo fue publicado en: Brando, O. (Coord.) “Uruguay hoy” Ed. El caballo perdido, Montevideo, 2004, Págs: 119-141. Agradezco los comentarios y sugerencias realizados por Mario Wshebor a una versión preliminar de este artículo. Varias de sus observaciones han sido incorporadas en la versión final. Asimismo, agradezco la lectura atenta y los aportes de Nilia Viscardi a varios borradores de este artículo. También agradezco a Jorge Landinelli por su lectura.

² Adriana Marrero (Doctora en Sociología, Magister en Educación, Licenciada en Sociología, Profesora de Educación Media) es Directora del Departamento de Sociología y Economía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y docente de Teoría Social del Depto de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

integral y de calidad para todos, en contacto con las mejores expresiones de la cultura humana, la ciencia y la tecnología, que logre la efectiva expansión de las capacidades de quienes a ella acuden.

En buena medida, estas promesas de la educación uruguaya están todavía por ser cumplidas. De su realización depende la posibilidad de saldar una vieja deuda que la enseñanza viene acumulando, desde hace varias generaciones, con la sociedad uruguaya y con su futuro. También los uruguayos le debemos demasiado a la educación pública, desde hace demasiado tiempo. Revisaré aquí algunas de estas “asignaturas pendientes”, aún a riesgo de pasar por alto los logros que, cotidianamente, protagonizan miles de niños, jóvenes y adultos en centros educativos de todo el país. Pero son esas asignaturas pendientes las que reclaman la urgencia de su abordaje definitivo.

Me referiré aquí, principalmente, al sistema público. Y no porque crea que el sistema privado no tiene problemas, muchos de los cuales son comunes a ambos. Es más, es posible afirmar que el mayor prestigio relativo del sistema privado, descansa principalmente en su capacidad para hacer lo que el sistema público no puede ni debe hacer: seleccionar expresamente a su alumnado antes de su ingreso a las aulas, y desprenderse de aquellos con los cuales fracasa. Por lo demás, si atendemos a las mediciones de aprendizajes que realizara CEPAL, los resultados en los institutos privados, aún los de élite, sólo pueden calificarse de buenos en relación con la peor performance relativa de la educación pública.

Desde esta perspectiva, los problemas de la educación pública son, en buena medida, los problemas de la educación, y es en la educación pública donde la sociedad ha hecho descansar la responsabilidad colectiva para el logro de la democratización del conocimiento y del acceso a credenciales, para la formación de ciudadanos críticos y responsables, y para la apertura de iguales posibilidades en la exploración personal de un destino propio. También he optado por omitir un análisis de la educación universitaria, aunque es posible encontrar referencias a ella. Principalmente, ello se debe a que este subsistema responde parcialmente a otro orden de problemáticas que no es abordable con sencillez en el espacio de este artículo.

El pasado reciente

La educación uruguaya, y en particular, la enseñanza media, salió muy mal herida del ataque sistemático a que fue sometida por la dictadura, que diezmó los cuadros docentes, colocó autoridades particularmente incompetentes y creó un clima y una práctica represiva en todo el sistema. A muy poco de clausurado el período dictatorial, la progresiva vuelta a la normalidad institucional, la restitución de destituidos y el libre ejercicio de la democracia, mostraron no ser suficientes, por sí solos, para reparar los estragos causados en el cuerpo docente, en la cultura profesional e intelectual de la institución, y en unas condiciones de enseñanza pauperizadas después de más de una década de estrangulamiento presupuestal en un contexto de expansión matricular. Los dos primeros períodos posteriores al retorno democrático, pautaron un progresivo desaliento sobre las posibilidades de auto regeneración del sistema y generaron la convicción de que algo debía hacerse. Los informes marcadamente críticos sobre la situación de la educación formal uruguaya, producidos por CEPAL por encargo de la ANEP entre los años 1989 y 1994, en los cuales se ponía en números la incapacidad del sistema para cumplir con sus propios objetivos educativos, llamaron la atención sobre la dimensión de la problemática y prepararon el terreno para el diseño y la aplicación de

una reforma que enfrentara de una buena vez y con valentía, los magros resultados del sistema.

Sin embargo, los procesos de reforma iniciados en 1996 no han ayudado a fortalecer los consensos sobre los propósitos de la educación ni la esperanza de progresar hacia metas, y pueden considerarse, desde este punto de vista, una magnífica oportunidad que se ha dejado perder. Inspirada en sus lineamientos teóricos, aunque no en su acción práctica, por el documento de CEPAL-UNESCO del año 1992, y aplicada en forma de experiencia piloto, la reforma se proponía mejorar los resultados del sistema educativo, incrementando la calidad y la equidad, fortaleciendo la formación docente y racionalizando la gestión. Difícilmente pueda imaginarse otro gobierno de la enseñanza que logre generar tan amplios consensos políticos, y despertar mayores expectativas y esperanzas entre la gente común, los educadores y los padres, como el que gozó el del Profesor Rama, cuyo nombramiento, a poco de iniciado el período de gobierno, en 1995, fue respaldado por todos los partidos. Sin embargo, este notorio capital político fue rápidamente dilapidado, y muy pronto, el sistema educativo y el país estaban sumergidos en el más serio conflicto de la educación después de la dictadura. Las profundas divisiones que se generaron entonces, dentro y fuera del sistema educativo, subsisten todavía, y pasará tiempo antes de que las aguas dejen de dividirse, forzosamente, en contra o a favor de la “Reforma Rama”.

La simple descripción de las medidas tomadas no permite comprender la dura polémica que envolvió al proceso de reforma. Se expandió fuertemente la cobertura en Educación Inicial para las edades de 4 y 5 años, se crearon escuelas de tiempo completo que atendieron principalmente a los sectores más pobres, se introdujo la enseñanza por áreas en el ciclo básico de secundaria, se crearon bachilleratos tecnológicos y se diseñaron e instalaron nuevos centros de formación de profesores en el interior del país. Pero el estilo de conducción y los procedimientos empleados, que oscilaban entre el personalismo y la tecnocracia, impidieron que muchos de los conflictos y desacuerdos que naturalmente iban surgiendo, pudieran ser canalizados a través de un debate público, inclusivo, abierto y racional, en el que las autoridades de la enseñanza nunca creyeron. Sin contraparte con la cual debatir, negociar o acordar, los sindicatos polarizaron sus posturas y sus discursos, contribuyendo muy poco a clarificar los términos de las discrepancias y a mejorar el nivel de la discusión.

De todos los malentendidos, tal vez el más pernicioso fue el que giró alrededor de la orientación filosófica de la propuesta. En un contexto latinoamericano de reformas educativas liberales, la expresa alineación del modelo con la tradición modernizadora uruguaya, fuertemente impulsada y conducida desde el Estado, hubiera podido constituir, en principio, un buen punto de partida para recibir las simpatías de los sindicatos de la enseñanza y de los uruguayos en general. Sin embargo, la clara naturaleza estatista y desarrollista de la propuesta no fue visualizada o fue simplemente soslayada por una oposición sindical que insistió en calificarla, contra toda evidencia y contra toda lógica, como “neo-liberal”. Muy pronto, este calificativo se extendió a todo aquel que pretendiera desmontar las bases del equívoco. Mientras, las propuestas educativas de inspiración realmente neo-liberal, permanecieron indemnes a la crítica; y no porque no la hubiera, sino porque la atención del público, de los medios y de los sindicatos, estaba en otro lado.

En ese fragmentado y confuso panorama, los sólidos argumentos esgrimidos en contra de la enseñanza por áreas, el cuestionamiento de los efectos de algunas de las medidas

sobre la calidad de la enseñanza, o las justificadas críticas hacia los nuevos centros de formación de profesores, se perdían como parte del fuego cruzado de una batalla verbal tan violenta como inconducente. Aunque con una intensidad algo menor, la enseñanza privada aportó sus propias descargas de artillería contra la persona del Presidente de la ANEP, que fue acusado de “estatista” y de “enemigo de la educación privada”, y expresó, con su franca oposición al proceso de reforma, una mal disimulada intención de capitalizar para sí la rápida erosión de las ilusiones en un posible renacimiento de la educación pública.

Aunque mejoró el desempeño de los indicadores de cobertura y retención, respecto a los aprendizajes la reforma arrojó resultados poco alentadores. Si se considera el bajísimo nivel inicial de los desempeños en competencias básicas, las mejoras son magras y los logros más notorios son, sobre todo, estadísticos, ligados a la expansión de la matrícula y el abatimiento de la repetición y la retención. Por ejemplo, según el mejor de los resultados del Plan 96 obtenidos en las pruebas de rendimiento aplicadas a alumnos de primer año de Ciclo Básico en 1998, sólo el 34% de los jóvenes alcanzó niveles de suficiencia en Idioma Español, un 28% en Ciencias Experimentales, y apenas un 13% registró suficiencia en pruebas de Matemáticas (BID, 2000:21). Como se consigna en el mismo informe del BID, en general laudatorio de la experiencia: “...los resultados de las sucesivas instancias de evaluación realizadas en primaria y en el CB indican algunas mejoras en los niveles de aprendizaje, pero también muestran déficits de aprovechamiento en algunas asignaturas como Matemática y Ciencias. Por otra parte, confirman persistentemente la asociación de los rendimientos a los contextos socio-educativos de los hogares de los niños y jóvenes en el sistema. Por lo anterior, desde el punto de vista de la calidad educativa, el país está lejos de haber superado los déficit diagnosticados a comienzos de los años 90 por CEPAL.” (BID, 2000:22)

Tal vez esto se debe a que en su diseño, la reforma fue curiosamente poco consecuente con los hallazgos de los diagnósticos cepalinos. Los informes de CEPAL de todos los niveles estudiados, coincidieron en señalar al nivel socioeconómico de los alumnos como la principal causa determinante del éxito o el fracaso escolar, lo que permitía suponer la poca relevancia del currículo en las diferencias de aprovechamiento. Sin embargo, la reforma, especialmente en secundaria, se centró justamente en aspectos curriculares, y fue aplicada sin el apoyo de otras políticas económicas redistributivas que actuaran directamente sobre los factores sociales y económicos que los diagnósticos señalaron como la causa de las diferencias de aprendizaje. Asimismo, los estudios de CEPAL concluían que el capital cultural del hogar (medido a través del nivel educativo de la madre) era otra variable explicativa clave del éxito escolar de niños, niñas y jóvenes. Pero la reforma se centró directamente en medidas asistencialistas enfocadas en los alumnos, algunas de ellas curiosas, y sin correlato con las urgencias de los sectores más carenciados, como fue el caso del reparto de botas de lluvia y pilotines, muchos de los cuales fueron rápidamente comercializados en ferias barriales. De esta manera, se omitió actuar sobre los factores que la propia CEPAL identificó como determinantes y se perdió la oportunidad de brindar un apoyo decidido a los hogares menos favorecidos para apoyar el proceso educativo de los niños.

En sus intenciones, la reforma educativa fue muy ambiciosa: constituyó el buque insignia de toda la política de gobierno, y pretendió sentar las bases de un nuevo pacto fundacional entre la sociedad y el estado, donde la educación se constituía en el medio privilegiado para el combate a la pobreza, el logro de la equidad y la integración, y el desarrollo. En esa ambición, radicó parte de su debilidad. Sin otras políticas en las

cuales apoyarse, la educación mostró pronto su insuficiencia para encarar problemas cuyo origen, vale la pena recordarlo nuevamente, no es educativo.

Veamos algunas cifras. Más del 50% de los niños montevidianos y algo menos de la mitad de los niños uruguayos nacían, en el año 2000, por debajo de la línea de pobreza. Entre los menores de 15 años, la pobreza afectaba entonces, al 44% de los uruguayos y al 48% de los montevidianos (CEPAL-PNUD, 2001:47). Pero además, los pobres hoy, están menos integrados a la sociedad que en el pasado. La condición de pobreza se ha vuelto ahora más homogénea o “consistente”: con mayor probabilidad que antes, los hogares más pobres son también más numerosos, tienen adultos con menor nivel educativo y con un trabajo más precario o informal. Y a todas esas variables está asociado el abandono temprano del sistema educativo: (la deserción) “está asociada a la precarización de los activos de los hogares y conspira contra la propia posibilidad de crecimiento equitativo” (CEPAL-PNUD, 2001:27).

Cualquier proceso de reforma de la educación que se pretenda aplicar en una sociedad con altos niveles de pobreza infantil e indigencia debería ir acompañado de políticas económicas redistributivas y políticas sociales sólidas y comprometidas, que permitieran dar por sentada la satisfacción de las necesidades básicas de todos los niños que llegan a las aulas. Los impulsores de la reforma no parecen haber considerado con suficiente seriedad, los profundos efectos que la prolongada deprivación material y cultural de vastos sectores de la población, tendría en la educabilidad de los niños que se buscaba incorporar a las aulas. Tal vez, no se logró percibir con suficiente claridad la enorme brecha que separaba a muchos de los escolares de los niveles mínimos de satisfacción de necesidades básicas que son necesarios para ser escolarizados.

Por último, y mirando ahora al interior del sistema educativo, la reforma dejó sin resolver lo que sin duda constituye el talón de Aquiles de la educación uruguaya: la formación de sus docentes y el establecimiento de una carrera funcional que favorezca su profesionalización. Más aún, es posible ver como se incurrió una vez más, en el mismo tipo de error que ya señalamos antes: una vez diagnosticado –correctamente- que la formación docente es uno de los problemas de nuestra educación, y aunque esta se constituyó en uno de los pilares de la reforma educativa, se optó por darle una solución que agrava los aspectos críticos que se debían mejorar, y a los que nos referiremos luego: el encapsulamiento, la autorreferencialidad y la falta de contactos con el mundo extraeducativo.

Hoy, la reforma del 96 no parece conformar a casi nadie: ni a los sindicatos, ni a las Asambleas Técnico-Docentes, ni a los docentes de ciclos superiores que se lamentan del nivel de aprendizaje de los alumnos que reciben, ni a los alumnos que lamentan su propio nivel de aprendizajes, ni a los padres, ni a muchos de los propios gestores y ejecutores de la reforma que, ahora, la critican abiertamente. Desde la propia ANEP se producen documentos que muestran las dificultades que tienen los egresados del Plan 96 para insertarse en la educación media superior, y se pone en evidencia la endeblez de los aprendizajes y la persistencia de la deserción. La reforma educativa que el país necesita, parece estar, todavía, pendiente.

¿A quién enseña el sistema educativo uruguayo? Tras las mismas tónicas, distintos niños, desiguales aprendizajes.

En el año 2001 se matricularon casi 770.000 niños y jóvenes en la educación pública: unos 87.000 en Educación Inicial, 313.000 en Educación Primaria, unos 219.000 en Secundaria, y algo más de 61.000 jóvenes en Educación Técnico Profesional (MEC,

2002). Según los mismos datos, los matriculados en la educación privada, oscilan alrededor del trece por ciento, con variaciones según niveles: algo menos en primaria (12,6%), y un porcentaje mayor en educación inicial (17,6%) y en educación técnica, donde la enseñanza curricular es exclusivamente pública. Pero no todos los que se matriculan en ambos subsistemas tendrán iguales oportunidades de egresar con éxito. Las probabilidades de culminar el nivel, varían fuertemente según el nivel de ingreso del hogar. Mientras que en los hogares con mayores ingresos, prácticamente todos los niños terminan primaria, la probabilidad ya desciende al 80% para los niños pertenecientes al 20% de hogares de menores ingresos. Esta tendencia se agudiza a niveles superiores: La probabilidad de que los jóvenes provenientes de un hogar del primer quintil de ingresos (20% más pobre) completen la Educación Media alcanza sólo a un 29% y la de completar 16 años de educación, baja a un 20%. Mientras tanto, en el otro extremo, los jóvenes provenientes del quinto quintil de ingresos (20% más rico) tiene un 78% de probabilidades de completar la Educación Secundaria y un 66% de completar 16 años de educación (ANEP, 2003).

Estas cifras describen un sistema altamente inequitativo que opera una selección socioeconómica regresiva de su alumnado. En particular, la alta deserción de los años noventa, aumentó la proporción de jóvenes que no culminan los estudios secundarios, y tanto este indicador como todos los demás resultados educativos, registran altos niveles de segmentación según variables de tipo socioeconómico: inserción de los padres en el mercado de trabajo, tipo de familia y segregación residencial. De este modo, la educación deja de ser un instrumento de movilidad social como lo fue en el pasado, y pasa “a constituirse en un factor que profundiza la desigualdad en el mercado de trabajo y, en consecuencia, en los ingresos de los hogares. (CEPAL-PNUD, 2001:49)

Pero además, a nivel micro, en las aulas y en las salas de profesores, estos fenómenos de crecimiento matricular y de selección socioeconómica, tienen otras características y otras formas de manifestación. Entre ellas, la más obvia, es la masificación, sobre todo al inicio del año escolar, cuando la deserción todavía no opera. Los grupos crecen al máximo de su capacidad, y la creación de nuevos grupos pone a prueba la imaginación de las autoridades, que convierten en salón de clases los lugares más insólitos, distorsionando los espacios y comprometiendo no sólo la calidad de las clases, sino también, las posibilidades recreativas de niños y jóvenes fuera del salón. Las nuevas construcciones no alcanzan, ni remotamente, a satisfacer las demandas locativas, y a sus ya notorios e inexcusables defectos de construcción, estas nuevas escuelas y liceos agregan a sus problemas, las pruebas de calidad y resistencia a que las someten, en parte debido al tedio, en parte al anonimato, y en parte a la falta de cuidado con instalaciones que no consideran como propias, alumnos de todas las edades.

Junto con la llegada de más alumnos a las clases, ha ganado terreno, entre los docentes, un nuevo tipo de desconcierto: ya no saben a quién dirigen su acción educativa. El alumnado, dicen los docentes, es ahora más heterogéneo (Marrero, 2003). Sin embargo, aún cuando hablan de “heterogeneidad”, los docentes parecen referirse a *un nuevo tipo de homogeneidad*. Aunque a veces se refieren a las diferencias de recursos económicos y culturales entre unos alumnos y otros, de hecho, los mejor posicionados desaparecen, rápidamente, de los relatos docentes. Los “nuevos”, en la medida en que son distintos, y probablemente también más, capturan la atención de maestros y profesores y marcan la pauta de lo que debe ser enseñado, desde dónde, cómo y para qué. Mientras tanto, el alumnado tradicional, que aún sigue allí, se ha vuelto invisible.

De un modo tal vez no consciente, seguramente no querido, una especie de rasero termina por redefinir, necesariamente a la baja, un mínimo nivel común, a partir del cual se redefinen a su vez, los puntos de partida posibles y los resultados esperables. En la medida en que el estudiantado no es visto simplemente como más numeroso, ni como diverso, sino, sobre todo, como “distinto”, es perceptible también la tendencia hacia la conformación de un imaginario orientado a redefinir la relación educación-sociedad: si el estudiantado es “otro”, los objetivos de la enseñanza deberían ser “otros” y ese “otros” pertenecen, en esta perspectiva, a un orden subordinado, instrumental y de corto plazo. La situación actual de niños y jóvenes se traduce de un modo inmediato, a la situación futura; si el estudiantado viene de hogares pobres, o de barrios marginados, la enseñanza que se les ofrece sufre un estrechamiento para adecuarse a las urgencias y necesidades definidas por el presente de pobreza. Para estos alumnos, los límites de su futuro quedan así, paradójicamente, acotados por el ámbito que debería asegurar las posibilidades de su ampliación.

La cuestión de la función reproductora del sistema educativo vuelve aquí al primer plano, de la mano de un efecto que de nuevo, es paradójico. Tal vez excesivamente concientizados del peso de la estructura socioeconómica en la suerte de los estudiantes, -por malas clases de Sociología, o por la frecuente desresponsabilización de los técnicos de la educación por el fracaso de sus medidas- muchos docentes han dejado de creer en las posibilidades que abre la educación, y en la efectividad de su propia práctica pedagógica. Al no creer en la educación, sus prácticas pierden sentido y se rutinizan, y así dejan, inadvertidamente, que la estructura gravite, sin el menor contrapeso, en el destino de aquellos estudiantes que no han adquirido la fe en la educación en sus hogares de origen. Estos docentes no perciben, o han olvidado que para tener éxito, la tarea educativa debe ser encarada con confianza en sus resultados, y que su propósito en ella es ayudar a sus alumnos a conocer los propios condicionamientos, y facilitarles el acceso a las herramientas intelectuales, éticas y emocionales para desafiarlos con éxito.

La enseñanza privada pudo manejar las demandas crecientes de educación preservando la “homogeneidad” de su alumnado a través de una selección que no fue incompatible con la expansión de la oferta en tiempos de relativa bonanza económica. Para ello, se valió de dos mecanismos complementarios, cuyo peso relativo varía de una institución a otra: a) la elitización, en forma tácita a través de la fijación de costos monetarios crecientes, o en forma expresa, por la exigencia de requerimientos de escolaridad y por la reserva explícita de la libertad de aceptación del aspirante a través de un proceso de selección; b) el desarrollo de un perfil ético, religioso, o cultural, que apunta a distintos segmentos del mercado consumidor y que puede ser visto como el elemento diferencial típico de la educación privada con relación a la pública. El requerimiento de ajuste al perfil se convierte así en una condición para la permanencia en la institución y la falta de ajuste, una vía “legítima” para la expulsión de poblaciones indeseadas.

Dentro de este panorama, toda referencia a la “democratización” de la enseñanza, puede ser puesta bajo sospecha. La matrícula se ha ampliado, abarca ahora a más niños, y alcanza a estratos que por primera vez acceden masivamente a escuelas y liceos. Pero, vistos los resultados del sistema, el aprendizaje efectivo está lejos de haberse democratizado: los niños de estratos marginales y pobres, repiten más, se rezagan más, aprenden menos cosas, y aún así, abandonan mucho antes y mucho peor preparados que los de estratos medios y altos. La búsqueda de la exactitud ha llevado a algunas autoridades a forjar ingeniosos neologismos. La “democratización matricular” es uno de ellos. Dado que la matrícula no es más que una abstracción numérica, nos enteramos de

que las cifras pueden ser ahora más democráticas que antes. Pero la educación, sigue sin serlo.

¿Quién enseña? La problemática profesión docente.

El sistema educativo uruguayo cuenta con docentes diversamente calificados. Mientras que en Educación Primaria es una norma que todos sus docentes tengan títulos de maestros, no ocurre así en Enseñanza Secundaria. El último Censo de Docentes, que es de 1995, arrojó un total de 13.233 profesores que dictan clases en el primer ciclo y en bachillerato³. Del total, menos del 31% habían culminado sus estudios de profesorado, aunque la cifra global encubre importantes diferencias regionales: mientras que en Montevideo eran titulados el 44% de los profesores, en el interior tan sólo el 20%. Si a estos porcentajes agregamos los docentes con otras formaciones terciarias, se alcanzan guarismos del 62,5% y 51,3% de estudios terciarios completos respectivamente, lo que en el interior del país, se debe al ingreso de maestros titulados a los cuadros docentes de Secundaria. Los egresados universitarios representan el 9% de los docentes, con leves variaciones entre regiones (9.8% en Montevideo y 8.8% en el Interior). Sin embargo, las principales disparidades se dan entre asignaturas: Mientras que los titulados en Matemáticas apenas superan el 13%, en Filosofía superan el 63% y en Literatura alcanzan al 66%. Estas cifras reflejan un cuerpo docente desigualmente profesionalizado y en una proporción importante, con niveles insatisfactorios de formación.

Un correlato de la baja profesionalización es la baja dedicación horaria semanal: el 46,5% de esos docentes dictaba 20 horas semanales de clases o menos, lo que habla de un trabajo que se desarrolla “a tiempo parcial”. A esto cabría agregar además, la inseguridad en el empleo, ya que en 1995, el 61% de los cargos era desempeñado en forma interina. Un tipo de trabajo caracterizado por la inseguridad y la baja dedicación, tiene consecuencias a dos puntas de la distribución etaria: atrae a personas jóvenes que ven en la enseñanza un trabajo temporal, compatible con su calidad de estudiantes o con otra actividad laboral, y expulsa a quienes tienen otras oportunidades de trabajo o han llenado las condiciones para jubilarse. Las dificultades para retener experiencia son notorias: la mitad de los profesores tienen 9 años o menos de antigüedad; mientras tanto, renuncian o se jubilan 650 profesores cada año. Los centros de formación docente no tienen capacidad de proveer egresados para llenar semejante creación permanente de vacantes: sólo se titulan 140 estudiantes de profesorado al año, por lo que las restantes vacantes, a razón de más de 500 anuales, se llenan como se pueden, con los aspirantes con que se cuenta, tengan o no la formación necesaria para hacer frente a la tarea.

El principal obstáculo a la formación de un cuerpo docente profesional en Uruguay, junto con las características de la formación inicial de maestros y profesores, es el sistema de ingreso y promoción a la carrera docente. Una vez más, los docentes de Educación Primaria están aquí, mejor situados: tienen títulos habilitantes y un sistema de concursos que, aunque sólo interno y fuertemente basado en la antigüedad, permite redefinir posiciones relativas entre los maestros titulados. Pero con todo, comparten con los profesores de Secundaria, una característica excepcional: la simple obtención del título da derecho a un cargo en el Estado. A veces, cuando hay exceso de egresados (cosa que típicamente ocurre entre algunas orientaciones de profesorado) esa

³ El anuario estadístico del MEC para el año 2001 informa de un total de 15332 docentes de enseñanza primaria, 2872 de educación inicial, 24084 de educación media y 7538 de enseñanza técnica. (MEC, 2002)

expectativa se demora un poco más, pero más temprano o más tarde, el Estado cumplirá con su compromiso de tomar, como funcionario, a todo egresado de los institutos de formación docente. Pero una vez que el docente ingresa en la carrera, nada hay que él o ella puedan hacer para mejorar su suerte: ascenderá en el escalafón por antigüedad simple, no tendrá posibilidad de saltarse grados o de acortar la permanencia mínima en el grado, o de acelerar su progresión en una carrera que es lenta, exasperantemente previsible y con metas muy modestas. En fin, no hay sistema de incentivos que empuje a los docentes a obtener nuevas calificaciones, a estudiar más duro, a actualizarse más, a dar mejores clases, o a comprometerse con los resultados de sus alumnos. Nada o demasiado poco se gana obteniendo títulos de grado o de postgrado, imaginando y aplicando métodos de enseñanza novedosos, proponiendo tareas estimulantes, o haciendo evaluaciones personalizadas. Menos se arriesga tomando el camino del mínimo esfuerzo, y cumpliendo burocráticamente con la asistencia mínima, con la repetición año tras año de los mismos temas y enfoques, y evitando al máximo aquello que, aunque arroje resultados probados, insume demasiado tiempo extraordinario: las tareas domiciliarias, que también son domiciliarias para maestros y profesores, y por eso son evitadas a toda costa por cada vez más docentes de todos los niveles.

Si faltan incentivos para mejorar, también falta un sistema de sanciones adecuadas que penalice la falta de cumplimiento y la irresponsabilidad. En Secundaria se pierde un alto porcentaje de las horas de clases previstas -que ya son demasiado escasas- y esto no parece haber despertado mayor alarma sobre el problema, ni entre las autoridades ni entre los padres, y mucho menos, en los sindicatos de la enseñanza.

Los docentes son sólo parcialmente responsables por este estado de cosas. El sistema de educación público es una organización montada con un fin específico: brindar educación pertinente y de calidad en forma equitativa a todos los niños, niñas y jóvenes uruguayos. Es un cometido de esa organización buscar los medios adecuados para cumplir con ese objetivo, y la conformación de un cuerpo profesional (no vocacional ni voluntario), es imprescindible para ello. Una organización de la escala, del alcance y con los cometidos de la educación pública nacional, no puede dejar descansar el logro de estos objetivos en la buena voluntad y la motivación interna de decenas de miles de maestros y profesores, con lo importantes que ellas puedan ser. Bien al contrario, debería aplicar un sistema de incentivos adecuado que despierte interés por la tarea, que motive a perseverar en ella y que, sobre todo, obligue a cumplir competentemente con sus propias obligaciones y a comprometerse con los resultados de la acción educativa.

¿Qué se enseña en Uruguay? La formación docente y su relación con el conocimiento.

Tres de los aspectos más relevantes acerca de los procesos y los contenidos de toda enseñanza, son su calidad, su pertinencia y actualidad; en los tres, la educación uruguaya primaria y secundaria presenta serias carencias. Ello se debe, principalmente, al sistema de formación y reclutamiento docente. Si los maestros y profesores a los que la sociedad uruguaya va a confiar la educación de todos sus niños y jóvenes, son reclutados directamente de unos centros de formación montados por el propio sistema para ese propósito, entonces, esos centros deberían al menos, estar próximos y en contacto con la vanguardia nacional en la generación de conocimiento nuevo y pertinente en las materias de su especialidad.

Esto está lejos de ser así. Los institutos de formación docente siguen respondiendo a la matriz normalista que les dio origen. Las futuras maestras siguen buscando su

formación en un instituto que permanece de espaldas a la investigación pedagógica y didáctica, y a la búsqueda de soluciones nuevas para los nuevos desafíos que las escuelas enfrentan a diario. A diferencia de lo que ocurre en otros campos disciplinares, en los cuales lidera el proceso de generación de conocimiento en el país, tampoco la Universidad de la República tiene mucho que ofrecer acá, ratificando el injustificable olvido en que el país, en su conjunto, ha sumergido a la investigación educativa. El resultado de esto es el progresivo alejamiento e inadecuación de los procesos y contenidos enseñados en las aulas de los Institutos de Formación Docente, de las realidades de las que provienen y a las que se dirigen los niños y jóvenes que se pretenden educar.

Ha habido cambios tan grandes en el Uruguay y el mundo, que ya no es posible creer que existe el modelo de niño que las maestras esperan encontrar frente a sí y en el cual se ha basado su formación. Por un lado, los medios de comunicación masiva y en especial la TV, las computadoras y los video-juegos, la Internet y el chateo, producen niños muy distintos de aquellos que describen los cursos tradicionales de pedagogía. Estos ya tienen predisposición a permanecer quietos e interesados frente a programas y juegos estimulantes y ya han “aprendido a aprender” al menos en ciertas áreas. Sin embargo, el ingreso a la escuela supone para ellos un desencuentro entre el tipo y la calidad de experiencias de aprendizajes a que están acostumbrados por su familiaridad con los medios masivos de comunicación, los video-juegos y la computación, y las características de la transmisión oral del conocimiento que predomina en nuestras aulas. De más está decir que estos aspectos de la vida infantil que son definitorios de la época en que vivimos, están al margen de la vida escolar y de la formación inicial de las maestras, quienes en su mayoría tampoco participan personalmente de esta cultura “tecnológico-informática” de una parte de sus alumnos y en contra de la cual muchas veces albergan infundados prejuicios basados en estereotipos y en simplificaciones.

Pero mucho más grave, por su peso numérico y por sus consecuencias sociales y personales, es el desconcierto y la impotencia que sienten las maestras recién egresadas cuando, en sus primeros años de docencia, perciben el increíble abismo que se abre entre sus recién adquiridos conocimientos y el tipo de tarea que deben enfrentar. Aunque la pobreza infantil ha crecido con fuerza desde hace ya treinta años, y aunque los desafíos de esta nueva población son evidentes, tanto por sus elevadísimas tasas de fracaso, (en algunas escuelas la repetición alcanza al 50%), como en la vida cotidiana en el aula, el magisterio, carente de una cultura de investigación educativa sostenida, y sobre todo, de un ámbito propicio para desarrollarla, no ha podido construir estrategias nuevas e imaginativas para tratar de enseñar a estos niños lo que se enseña a todos los demás. Pocas veces se les enseña más y nunca distinto; por lo general menos, u otras cosas, -más instrumentales, más cotidianas- en buena medida hábitos, que los niños de clases medias y altas aprenden, sin ver disminuir su tiempo de escolarización, en sus casas. Con esto se compromete de modo dramático, las probabilidades de que los niños más pobres transiten con éxito por el sistema educativo, y logren, más allá del simple pasaje de año, el acceso efectivo a los códigos en los que se genera y se trasmite el conocimiento pertinente hoy en día.

Mucho más grave es la situación de la formación para el caso de las y los docentes de educación media. Por efecto de una paradoja de consecuencias, cada uno de los esfuerzos de profesionalización de la docencia en la educación secundaria, ha conducido a la desprofesionalización de los profesores y al alejamiento de la consecución de los fines de la formación docente. En 1949 primero, y en el 1996 después, se fundaron

institutos de formación de profesores con fuerte acento en lo educativo, pero en total aislamiento e incluso en franca oposición, respecto de los centros de generación de conocimiento nuevo en las distintas disciplinas, particularmente de la Universidad. Reivindicando su papel en la formación de formadores y abandonando casi inmediatamente su intención de desarrollar una actividad de investigación sostenida, el Instituto de Profesores Artigas primero y los Centros Regionales de Profesores después, se constituyeron en centros de enseñanza donde, salvo excepciones, se reproduce un conocimiento idiosincrásico, aislado de la cultura, siempre amenazado por la obsolescencia y la simplificación, y alejado de lo que más importa en cualquier empresa científica: las preguntas que son relevantes y pertinentes en cada momento y que guían los programas de investigación en las fronteras de las disciplinas.

En especial, la nueva institucionalización de la formación de profesores encarada en ocasión de la reforma educativa, terminó siendo, ante todo, una nueva oportunidad desperdiciada. El rediseño de la formación docente para niveles preuniversitarios hubiera podido significar una ocasión magnífica para aprovechar las fortalezas de la investigación universitaria en ciencias exactas, naturales y sociales, creando vínculos institucionales entre el principal centro generador de nuevo conocimiento en el país y el organismo encargado de la educación preuniversitaria. Con esto, se hubiera podido hacer ingresar al país, al fin, en el modelo de formación universitaria de docentes que rige hoy en todo el mundo desarrollado. En cambio, se fundaron unos centros nuevos, a imagen y semejanza del ente que les daba origen: organizados de un modo casi escolar, con un marcado control sobre estudiantes, docentes y procesos, basados en un modelo aún más transmisivo que el del IPA, con un diseño curricular atiborrado de clases y vaciado de contenidos, y sin conexión directa con disciplina alguna. Como manifestación visible de la enajenación política, social y académica de los nuevos centros, su aislamiento geográfico vino a expresar una intención de atrincheramiento detrás de unas posturas que eran sostenidas al margen de cualquier argumentación razonable.

No es posible abordar aquí las causas de este desafortunado proceso, entre las que destaca el distanciamiento político –cuando no simple hostilidad– que caracterizó a las relaciones entre el gobierno de la época con la Universidad de la República. Lo que tal vez valga la pena reiterar, es que no fue un proceso novedoso en la historia del país. También fueron diferencias políticas y discrepancias personales las que condujeron a la creación del IPA, fuera de la Universidad, medio siglo atrás. Y ahora, de nuevo, sin la amplitud de miras que debería caracterizar a políticas de Estado, las motivaciones partidarias o incluso personales, terminan prevaleciendo sobre el interés de generaciones enteras de uruguayos que se ven privados de una educación al menos tan buena como la mejor que el país puede proveer. Se olvidan también, claro está, los intereses de miles de profesores de enseñanza media que, al carecer de una formación académica sólida –no sólo de una credencial universitaria– ven disminuidas sus posibilidades de dar continuidad a una carrera académica de más largo aliento. Estos efectos, que por cierto no se revierten mediante actos administrativos destinados a dotar de investidura universitaria a una formación que nunca tuvo tal carácter, tienen formas muy concretas de manifestación en los procesos de enseñanza que tienen lugar en nuestras aulas.

Es inevitable que el modelo de profesor de enseñanza media, que aprende en un instituto casi liceal, de otros profesores que a su vez aprendieron de otros, termine apoyándose a la larga en el “criterio de autoridad” para la validación del conocimiento

que transmite. Y en la medida en que prescinde del pensamiento hipotético propio de la investigación y de la crítica, el modelo mismo es profundamente inadecuado para despertar el interés, la curiosidad o el espíritu crítico de los jóvenes.

Sin contactos institucionalizados con la generación de conocimiento nuevo, el modelo actual de formación docente y de reclutamiento de profesores contribuye a generar, en la órbita de cada asignatura, un conjunto de conocimientos muchas veces desactualizados y otras muchas simplemente no interesantes ni pertinentes, cuando no simplemente equivocados o falsos, que sólo se han convertido en contenidos programáticos porque alguien, desde puestos de autoridad burocrática, en algún momento, hace siempre demasiado tiempo, pensó que eran importantes o dignos de ser transmitidos. La desconexión entre el estado actual de una disciplina y la asignatura que se dicta, bajo el mismo nombre, a nivel de secundaria, es a veces dramática. Los programas subsisten, a veces, durante décadas, y pasan, casi sin retoques, de un plan a otro, a pesar del avance de la disciplina y de la obsolescencia de algunos temas y de algunos enfoques.

Las ocasionales innovaciones de los docentes consisten, principalmente, en encontrar cosas nuevas “para dar”, permitiendo así, que sus palabras hablen por ellos sobre el modelo de enseñanza que practican: un modelo transmisivo, basado sobre todo en la comunicación inmediata y en la oralidad, de carácter informativo y categórico, que no es apto para guiar a las futuras generaciones de uruguayos en el interés por la ciencia, por la cultura, por la tecnología, por la expresión artística y deportiva, y menos para fomentar el autoaprendizaje, la investigación, la autonomía y la crítica.

También alejados del mundo del trabajo y de la empresa, los docentes tienen dificultades para socializar al adolescente para su ingreso al mundo adulto. No cabe abundar más sobre el alejamiento del currículo, en especial el de la educación media, del mundo del trabajo, al cual parece estar referida solamente, la educación técnica. Tampoco el currículo “oculto”, frecuentemente señalado por la producción sociológica como el lugar desde donde se transmiten las pautas convenientes al lugar de destino de los jóvenes en la estructura ocupacional, tales como la puntualidad, el orden y el respeto, ayuda a tender puentes hacia una inserción adulta. Desde la perspectiva de seleccionadores de mano de obra y dirigentes de personal, los jóvenes no aprenden, en su tránsito por el sistema educativo y gracias a su trato con los docentes, a relacionarse adecuadamente con adultos: no saben dirigirse a personas desconocidas, no pueden mantener una conversación con ellas, y no saben mantener las reglas de distancia apropiadas: tutean a los clientes, o los destratan, sin percibirlo siquiera (Marrero, 2003).

Volviendo al currículo explícito, la selección de los contenidos y de las asignaturas habla, además, de unas currícula sumamente parcializadas, alejadas del “desarrollo integral” que la educación se complace en reiterar como su principal meta: no hay desarrollo de destrezas corporales o manuales, ni posibilidad de explorar y desarrollar la expresividad a través del arte, ni puentes con el mundo del trabajo y con el mundo adulto, ni adquisición de habilidades para participar en debates públicos. La educación técnica, que todavía arrastra su asociación histórica con el trabajo manual y la consiguiente desvalorización relativa en comparación con la enseñanza intelectual, permanece separada y aislada en un circuito sin relación alguna con la mayoría de los niños y jóvenes. La tiza, el pizarrón y la simple palabra, dentro de un aula son, todavía, los elementos definitorios de la selección de contenidos y procedimientos de toda la escolarización obligatoria al comienzo del siglo XXI. Hay intentos de revertir esta

lateralización de la enseñanza en el último plan diseñado para la Educación Media Superior. Más allá de los compromisos internacionales que obligaban a ensayar un nuevo proceso de reforma educativa, y dejando constancia de las loables intenciones del nuevo plan, subsisten demasiadas dudas sobre los fundamentos en los que se asienta: el compromiso financiero del estado uruguayo con la educación, la formación del profesorado, y la capacidad de investigación e innovación de los docentes. Dejando de lado esta experiencia concreta, cuyo futuro es incierto, la enseñanza uruguaya debe plantearse con seriedad el cumplimiento de sus propios objetivos: la formación integral –no meramente intelectual- de todos los niños y jóvenes uruguayos.

¿Cómo se enseña? Ritualismo en el salón, innovación en el corredor.

La enseñanza se ha ritualizado. Los posibles fines que inspiran la práctica docente se han perdido de vista, o han sido sustituidos por otros menos ambiciosos y más ligados a lo inmediato. Los recursos y métodos se simplifican y se estandarizan, y al haberse perdido su relación con las prácticas de las disciplinas que se enseñan, las clases terminan, forzosamente, pareciéndose unas a otras. Rara vez se escucha (y nunca se ejecuta) música en una clase de Música, las clases de Filosofía versan, al decir de un alumno de cuarto año, “sobre lo indiscutible: nombres, fechas y lugares”, y para algunos estudiantes, la visita a un laboratorio es algo que se recuerdan como un acontecimiento singular y memorable en la vida liceal y eso, aunque ciencias naturales forma parte de todo el currículo. La computadora, que integra el equipamiento del aula en muchas escuelas de muchos países, está fuera del alcance cotidiano y libre por parte de niños y jóvenes. En los centros educativos donde se aplica el Plan 96, la informática está convertida en asignatura y no se encuentra integrada transversalmente, como debiera estarlo, al proceso de enseñanza de las demás asignaturas del currículo. Pero, curiosamente, estas anomalías ya no llaman la atención de los estudiantes, que parecen haberse acostumbrado a que las manifestaciones culturales, científicas y expresivas sean sometidas a la rutinaria disección de la organización burocrática, de b clasificatorio y lo expositivo.

Más acá de los aprendizajes dentro del aula, las relaciones entre jóvenes y entre estos y los adultos, también se han estereotipado. Como organización burocrática que es, el sistema escolar se construye como un conjunto jerarquizado y racional de normas de aplicación general, cuya formalidad impide la discrecionalidad o el azar en las relaciones entre los partícipes de la relación educativa. Pero por la paradoja de las consecuencias (Weber, 1944), la aplicación estricta de las reglas puede alejar, más que facilitar, el fin que se busca. De hecho, la proliferación de reglas y controles, propia del crecimiento organizacional, más bien suele desviar la atención de los fines educativos: cuanto más cuidadosamente atada a las normas formales de la gestión burocrática, más se aparta la administración escolar y liceal de los objetivos y valores formativos que la inspiran. Más reglamentos dificultan, más que ayudan a una mejor educación. Dado que los reglamentos están vigentes, la disyuntiva no es necesariamente un problema difícil. Todos los miembros de la institución -docentes, funcionarios o estudiantes- saben que sólo serán responsables por lo reglamentariamente estatuido, y que su deber es atenerse al reglamento, cumplirlo y hacerlo cumplir, como si de un rito se tratara. De esta manera, los fines educativos se disocian y alejan de los medios prescritos para su consecución; toda la atención se pone en los medios –orden, cumplimiento de programas, llenado de libretas - y la enseñanza se transforma en un conjunto de acciones formalizadas e impersonales, vaciadas de significado, cuya capacidad para educar, se ha dejado de cuestionar.

Pero el formalismo burocrático no agota toda la realidad de la vida en las escuelas y los liceos. Junto con él coexiste un flujo poco perceptible de significaciones y pautas que late entre los intersticios de la mecánica escolar. En cada recinto educativo es posible percibir, del lado de los jóvenes, altos niveles de actividad simbólica, una clara colonización cultural de espacios comunes, una definición de pautas acordes a valores y mecanismos de control social idiosincrásicos, y altos niveles de conciencia y de reflexión sobre el propio comportamiento y sobre el de los demás (Marrero, 2001). Mientras tanto, el relacionamiento con los adultos está marcado por la estigmatización social, la banalización de la violencia, la falta de sentido atribuido a la educación y de distanciamiento de los adultos responsables de la institución. Como producto de estos múltiples factores emergen, ocasionalmente, fenómenos de violencia que rara vez son vistos como uno de los resultados de la propia lógica de la práctica escolar y como una manifestación de los conflictos de poder que se dirimen dentro del espacio educativo (Viscardi, 2003).

Mientras tanto, un nuevo conflicto de naturaleza social, originado en la pobreza y sancionado por la escuela, afecta la vida juvenil dentro y fuera de las aulas: el que se entabla entre los que han podido permanecer dentro del sistema educativo y sus desertores, entre los ganadores y los perdedores, entre los que entran a clase y los que sólo pueden esperar afuera, en grupos, en las esquinas o en los alrededores para, en sus fugaces encuentros, ejercer sobre los integrados acciones de intimidación o de violencia. Difícilmente este conflicto pueda resolverse antes de que estos dos tipos de jóvenes puedan sentirse miembros de la misma sociedad.

La sociedad a examen.

Si las anteriores pueden ser vistas como asignaturas pendientes del sistema educativo, la sociedad uruguaya también merece ser puesta bajo examen en su relación con la escuela. En pocas palabras, podemos decir que los uruguayos estamos dispuestos a ofrecer muy poco a la educación y esperamos de ella, demasiado.

Los uruguayos destinamos menos del 3% de nuestro producto bruto interno a la educación pública (Buchelli, 1999), lo que nos ubica entre los países con menor gasto público en educación del mundo. Desde una situación de superioridad con relación a América Latina y el Caribe a mediados de los sesenta, treinta años después, Uruguay apenas gasta en educación las dos terceras partes del promedio de la región. Si esta comparación es desfavorable, más aún lo es en relación con los países desarrollados, que superan, en promedio, el 5%, o con aquellos países más avanzados, cuya inversión es de más del 7% de su PBI. El gasto público en educación de Uruguay tampoco sale bien parado en comparación con otros renglones del gasto social. En la primera mitad de los años noventa, mientras el gasto público en seguridad social aumentó un 47% en términos reales, y el gasto en salud se incrementó en un 29%, el gasto en educación sólo lo hizo en un 0,6%. La escasa inversión en educación pública no sólo tiene un tremendo impacto como obstáculo al desarrollo económico, político y social del país; también dificulta la democratización efectiva de la sociedad uruguaya, impidiendo la distribución equitativa de las competencias cognitivas, relacionales y expresivas necesarias para un desarrollo personal en las distintas esferas de la vida. Como es sabido, la inversión en educación pública tiene además efectos altamente progresivos en la población, ya que beneficia mayoritariamente a los sectores más pobres. Aún la educación universitaria que, debido a la fuerte selección socioeconómica del alumnado en niveles previos, tiene una composición del estudiantado diferente a la de otros

niveles educativos, invierte una parte importante de su presupuesto en servicios asistenciales para los más pobres, sin contar con las oportunidades que abre al progreso de no pocos jóvenes que provienen de sectores desfavorecidos. En suma, la disminución del gasto educativo en el total del gasto social, significa un retroceso en las posibilidades de democratización y crecimiento del Uruguay del mañana.

Esto es particularmente serio, porque justamente los sectores más pobres de la población, son también los más jóvenes. Desde hace por lo menos una década y media estamos sufriendo un proceso acelerado de infantilización de la pobreza, que compromete gravemente la suerte futura del país. Recordemos que en el año 2000, el 44% de las personas entre cero y catorce años, eran pobres en Uruguay, y esa cifra ascendía al 48,2% en Montevideo. Mientras tanto, la pobreza afectaba sólo al 8,5% de los mayores de 60 años a nivel de todo el país, y al 9,6% de los montevideanos mayores (CEPAL-PNUD, 2001).

Leídos en su conjunto, estos números hablan de una toma de posición de la sociedad uruguaya acerca del lugar que ocupan para ella, sus niños y sus jóvenes, y en particular, su educación. Nuestra sociedad ha sido particularmente omisa, cuando no simplemente mezquina, en relación con la educación pública que tanto dice apreciar. Y no se trata aquí, solamente, de una especie de omisión tácita, de una opción que puede ser fácilmente adjudicada a la responsabilidad de los últimos gobiernos desde la dictadura para acá. La mayoría de los uruguayos decidimos, en su momento, rechazar una reforma constitucional a favor de la educación cuando, pocos años atrás habíamos refrendado, con un margen amplísimo, una consulta similar que aseguraba los niveles de ingresos de jubilados y pensionistas. Esta opción, que fue expresa, clara y perfectamente soberana, parece ratificar la tradicional imagen de una sociedad uruguaya que prefiere honrar la nostalgia de su pasado, antes que apostar decididamente a mejorar su futuro.

Como contrapartida, mantenemos en relación con la escuela las más altas expectativas y, al igual que el resto de las naciones modernas, tendemos a esperar que ella cumpla con funciones y con cometidos con los que, realmente, no puede cumplir. A lo largo de varios siglos, desde que heredamos del iluminismo una infinita fe en el papel ilustrador de la educación en la promoción de la humanidad, hemos venido cargando a la educación de más y más funciones, objetivos y propósitos. El comprensible ocaso del modelo de enseñanza meramente intelectualista, ha contribuido también, en lo suyo, a la más reciente hipertrofia funcional de la escuela. Apelamos a la educación, o nos lamentamos de ella cuando suben las tasas de desempleo, cuando aumentan los accidentes de tránsito, cada vez que aparece una nueva enfermedad, cuando empeoran los programas de televisión, cuando aparecen pautas nuevas de comportamiento juvenil, o cuando no sabemos cómo solucionar un problema cualquiera. Agobiada por la sobrecarga de funciones y por la instrumentalización del aula como lugar de canalización de proyectos sociales diversos, en un contexto de penuria crónica de recursos y dentro de las escasas tres horas y media de clases, la escuela tiene dificultades para el desempeño de sus cometidos centrales: la formación ciudadana, la capacitación de trabajadores y en suma, la formación cultural de todos los niños y jóvenes.

Aunque no ha afectado directamente a la estructura y dinámica del sistema educativo, el auge de las políticas liberales de las últimas décadas ha hecho mucho por la ampliación de las expectativas sociales sobre la escuela. El retiro del estado como fuerte impulsor de políticas sociales, y en particular, su abandono de la protección de los trabajadores,

contribuyó a erosionar el ámbito de trabajo como lugar de distribución de la renta social y de los beneficios a los menores, como mecanismo privilegiado de integración social, como socializador en una cultura del trabajo formal, y como proveedor de identidad personal y social. La segregación territorial y la ya larga guetización de sectores marginales, que marcan la emergencia de una pobreza vieja y dura, formada por amplias capas sociales que no recuerdan una vida fuera del asentamiento y del cantegril, han abierto brechas difíciles de salvar en la otrora integrada sociedad uruguaya. En este contexto, la educación, y en particular la escuela fue, más que un “pilar de las políticas sociales”, prácticamente la única política social clara que utilizó el gobierno uruguayo para enfrentar la crisis.

Al pretender atacar el problema de la pobreza casi exclusivamente a través de la educación, se transformó a la escuela en la pieza principal de un sistema asistencialista que cumple hoy, entre otros, con el importante papel de ser proveedora de alimentación para niños que no pueden obtener su sustento de otra manera. No obstante, la efectividad de la escuela como educadora, dependerá de su posibilidad de establecer una relación con los niños que supere la del simple asistencialismo alimentario. Por más que sea vital para muchos de nuestros niños, que puedan comer en la escuela, la escuela no puede contentarse con que los niños sólo concurren a ella esperando comer. La institución educativa debería enfocarse a generar una relación distinta y positiva entre los niños que a ella asisten y los aprendizajes de calidad, pertinentes y significativos que sólo ella puede facilitar y para lo cual fue creada. Como advierte Juan Carlos Tedesco en el informe de evaluación de la reforma 96, “si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito” (ANEP, 2000:49).

Además se olvida frecuentemente que, con lo gravitante que es la experiencia escolar en la vida de las personas, la concurrencia a la escuela no deja de ser, con todo, un episodio fugaz. Los nueve años de escolarización obligatoria, que para la mayoría de los jóvenes son todavía menos, son muy pocos y pasan muy rápido, y deberían constituir un puente natural hacia otros ámbitos sociales igualmente integrados. Sin calificaciones, sin poder dar por sentada la existencia de una estructura productiva que demande su fuerza de trabajo y esté dispuesta a remunerarla adecuadamente, sin ámbitos significativos donde insertarse provechosamente, sin proyectos culturales a los que dedicarse, en fin, sin una estructura de oportunidades abierta e inclusiva con la que contar, muchos jóvenes uruguayos sólo pueden vivir el egreso escolar con sentimientos de desamparo y frustración, al percibir que han perdido el único espacio en donde gozan de una cierta protección, de alimentación y de reconocimiento social. Desde este punto de vista la escuela es, para muchos, un puente hacia ninguna parte, por el que han transitado bajo promesas que no se pueden cumplir.

Es necesario construir una visión más realista sobre las posibilidades de la educación, sobre los límites de su efectividad, y sobre los medios que requiere para llevar a cabo los propósitos que la sociedad, razonablemente, le encomiende. Con lo importante que es el papel dinamizador de la educación en la sociedad a todos los niveles, la escuela no puede generar por sí sola los puestos de trabajo que el sector productivo no genera, no puede dar las certidumbres y el sentimiento de seguridad y de propósito que las políticas estatales no proveen y no puede volver a urdir la trama de protección social que ha sido horadada por el retiro del Estado, como garante de la equidad social, de los ámbitos del trabajo, de la salud, de la vivienda, de la infancia y de la propia educación. En general, la educación no puede suplir la preocupación estatal por la satisfacción de las

necesidades básicas de la población, fuertemente comprometidas por la destrucción masiva de puestos de trabajo y por los vastos procesos de relocalización urbana de las poblaciones marginales expulsadas por una dinámica económica que no contó con contrapeso alguno. Sin recursos propios, y dependiente de medidas gubernamentales que faltaron y de decisiones sociales que le dieron la espalda, el sistema educativo también ha manejado como ha podido, con una agudísima penuria financiera, el impulso a sectores claves que sólo prosperan bajo un proyecto estatal estratégico claro, de largo plazo y sostenido: la investigación, ciencia y la tecnología, la apuesta a la producción con alto valor agregado, la formación de trabajadores y la educación artística y técnica.

Los uruguayos deberemos saldar estas cuestiones de modo urgente. Es impostergable entablar un diálogo serio, respetuoso e inclusivo, que supere los intereses corporativos y la defensa de los privilegios, sobre la educación que queremos y los medios para alcanzarla. Pero nada de ello será posible si no asumimos también un compromiso financiero sólido y creíble para atender a la educación de todos los tipos y a todos los niveles.

Post-scriptum

Casi seis meses han pasado desde que este artículo fue escrito. En el día de hoy se cumple una semana desde que, en las elecciones nacionales, la izquierda alcanzara la mayoría absoluta de los votos y con ella, el poder político para el próximo período de gobierno. Esto abre nuevas expectativas y nuevas esperanzas, aún cuando se sabe bien que ningún cambio podrá procesarse en plazos breves. En materia de enseñanza hay mucho para hacer, aunque la atención a la pobreza crítica sea ya un primer paso para asegurar las condiciones mínimas a partir de las cuales la educación puede ser posible para todos. En este clima esperanzado de hoy, no se me ocurre mayor peligro que el de creer que el cambio de gobierno bastará por sí solo para superar los profundos problemas que arrastra nuestra educación desde hace mucho tiempo. Hará falta, además de nuevas políticas y programas en educación preuniversitaria, de una apuesta decidida a favor de la producción científico-tecnológica, y de un mayor financiamiento, un compromiso de todos los actores involucrados en la educación para llevar a cabo nuestra tarea cotidiana con el mayor convencimiento y la mejor voluntad, pero sobre todo, sin autocomplacencias. Sobre esto, hoy como siempre, nada debemos esperar sino de nosotros mismos.

Bibliografía

- ANEP, “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999”, Montevideo, Anep, 2000.
- ANEP-Memfod, “Estudio sobre los procesos de inserción de los egresados del plan 1996 en la Educación Media Superior”, Montevideo, ANEP-Memfod, 2003.
- ANEP-MesyFod y UTU-BID: “Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria”, Montevideo, Enero 2001.
- BID, “El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector”, Montevideo, Setiembre 2000.
- CEPAL, “¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?”, Mdeo, ANEP-CEPAL, 1992.
- CEPAL, “Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay”, Mdeo, ANEP-CEPAL, 1990.
- CEPAL-UNESCO, “Educación y Conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad”, Santiago de Chile, 1992.

- CEPAL, “Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprenden y qué opinan”, Mdeo, ANEP, 1994.
- CEPAL, “Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay”, Mdeo, CEPAL, 1991.
- Diez de Medina, R., “Jóvenes y empleo en los noventa”, Montevideo, Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor-OIT, 2001
- Diez de Medina, R., La estructura ocupacional y los jóvenes en Uruguay, Montevideo, CEPAL, s.f.
- ENFD-ANEP: La Educación Media Superior en Uruguay. Evidencias sobre el Bachillerato Secundario, Octubre 2001.
- INE, "Estimaciones de pobreza por el método del ingreso. Año 2002", Montevideo, abril de 2003. Fuente: CEPAL / CELADE - División de Población. Boletín demográfico No. 66 de julio de 2000.
- Marrero, A. “En favor del usuario: Algunas reflexiones sobre la libertad de elección en materia educativa”, Cuadernos de Marcha N° 142, Agosto de 1998.
- Marrero, A. “Más allá del rol y de la norma. Ni tan apáticos ni tan rebeldes”, en Educación y Psicoanálisis: Encrucijadas de disciplinas. El diálogo continúa. Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, 2001.
- Marrero, A. “Promesas Inclumplidas. Las percepciones divergentes del bachillerato y sus funciones. El caso uruguayo”. Montevideo, UdelaR, FCS-FHCE, Julio de 2003.
- MEC, “Anuario Estadístico de Educación 2001-2002” (CD-ROM), Mdeo, MEC, s/f
- ONU, Objetivos de Desarrollo del Milenio en Uruguay, Mdeo, ONU-Trilce, 2003
- PNUD, “Desarrollo Humano en Uruguay 2001”, Mdeo, CEPAL-PNUD, 2002
- Rama, G. “Reforma de la educación. Una alternativa real”, Montevideo, ANEP, 1999
- Sen, A., “Desarrollo y Libertad”, Bs. As., Planeta, 2000
- Tedesco, J.C., “Desafíos de las reformas educativas en América Latina” en ANEP, (2000) “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay, 1995-1999”, Montevideo.
- Tedesco, J.C., El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid, Anaya, 1995.
- TEMS, Cuadernos de trabajo N°s. 1 a 22, Mdeo., ANEP, 2002.
- Torello, M., y Buchelli, M., “Algunos tópicos sobre la educación en Uruguay. Una aproximación desde la economía”, Documentos de Rectorado N°2, Rectorado de la Universidad de la República, 2000.
- UNESCO, “Informa mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación”, Madrid, UNESCO-Santillana, 1998
- Viscardi, Nilia. Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Uruguay." En: UNESCO "La Violencia en las Escuelas en América Latina". Unesco, Brasilia, 2003, p. 153-205.
- Weber, M., “Economía y Sociedad”, México, FCE, 1944 (4 tomos)