CARMEN APPRATTO · JORGE BARREIRO · DIEGO FERNÁNDEZ · HÉCTOR FLORIT · CARINA GOBBI
JORGE JAURI · SELVA LÓPEZ CHIRICO · ALEX MAZZEI · SENI PEDRETTI · MÓNICA RATTO
VÍCTOR SPINELLI · CARMEN TORNARÍA · RICARDO VILARÓ · RAÚL ZIBECHI

# CLAVES
de Brecha



ENSEÑANZA

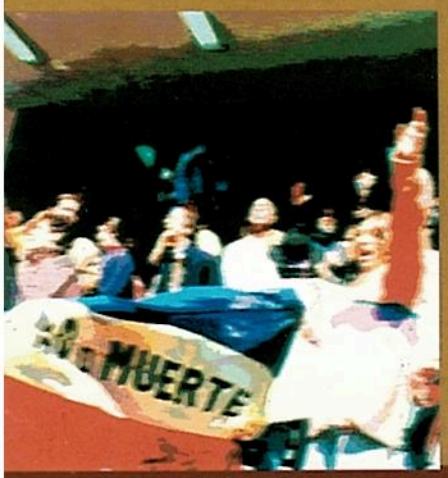
## La reforma tan temida

Año I · Nº 1 · Noviembre 1996

72 páginas · $ 45

Este primer número de CLAVES inaugura una nueva línea de publicaciones de BRECHA. Se trata de trabajos monográficos que pretenderán informar, analizar, y reflejar la pluralidad de puntos de vista que conviven en la sociedad uruguaya y en otras sociedades.

CLAVES no tendrá una frecuencia preestablecida, sino que aparecerá cuando en las coyunturas política, social, económica o cultural nacionales o inter nacionales existan hechos, procesos, debates a los que valga la pena asomarse con un poco más de tiempo del que habitualmente le dedicamos a informarnos, para posar sobre ellos una mirada más a fondo que, desafiando el modelo dominante en medios de comunicación, aporte reales elementos de juicio a lectores dispuestos a esforzarse por obtener información contextualizada, antecedentes, cifras, análisis, testimonios y opiniones.




Por eso CLAVES no tendrá un elenco estable, sino que colaborarán aquí periodistas, analistas, especialistas que no necesariamente están habitualmente vinculados a esta casa. Pero, sobre todo, CLAVES promoverá la participación en el debate de los directamente involucrados, de quienes puedan formular críticas y propuestas, de quienes por sus funciones o cargos tengan obligación de explicar sus decisiones, de aquellos cuyos conocimientos en la materia convenga difundir para ampliar el espectro del análisis, de quienes se vean afectados, perjudicados por el tema abordado cada vez.

Este primer número de CLAVES está dedicado a la reforma educativa que promueve el gobierno y que para sus impulsores implica grandes modificaciones en la educación básica del Uruguay para adaptarla a las exigencias de los nuevos modelos económicos, sociales, tecnológicos y culturales del mundo actual, al tiempo que se pretende mantener una influencia considerable del aparato estatal en la enseñanza masiva con propuestas diferenciadas según niveles socio-económicos del alumnado, tendiendo a apoyar má a los más carenciados.

Para otros, sin embargo, esta reforma es apenas un ma quillaje que encubre la sujeción de la política nacional d educación a los condicionamientos de los organismos inte nacionales de financiación -Banco Interamericano de Des rrollo, Banco Mundial-, que imponen modelos ideológico acordes a los intereses de los grandes centros de poder ec nómico. Quienes así opinan alertan sobre una considerab rebaja conceptual de los programas, una aun mayor explot ción de los docentes y maestros y denuncian la creación d una estructura administrativa y docente paralela, cuyos int grantes son cooptados por el Codicén entre las persona que adhieren a su propuesta, práctica que abre las puerta a un autoritarismo legalizado.

Otros, finalmente, reconocen que el proyecto de reform contiene aciertos, errores e incógnitas, pero no estiman qu las dudas sean suficientes como para negarse a aplicarla e forma crítica. Estos, no obstante, coinciden con los anteri res en algo no menor: la aplicación de las primeras medid reformistas fue utilizando la táctica del "hecho consumado actitud unánimemente censurada y que casi todos identi can como una de las principales trabas para el diálogo.

Cuando todo parecía jugado, los estudiantes avisaron qu ellos también están involucrados y dieron a la comunid ejemplo de compromiso cívico. Sus innovacion organizativas, relacionales, ideológicas e instrumentales d jaron a todo el país con la boca abierta. Incluimos aquí u cronología del período en el que se produjeron las ocup ciones y las negociaciones inmediatamente posteriores, a como dos aproximaciones analíticas de las principales c racterísticas del movimiento.

Tal vez haya quien eche de menos la presencia de aná sis y opiniones de los propios estudiantes, pero en virtud la enorme variedad de ideas que existe entre unos y otro pareció más concreto y revelador enumerar con detalles l hechos que los estudiantes produjeron en esos días, la a ción que los expresó inequívocamente como colectivo.

Ahora, CLAVES es de ustedes. Bienvenidos.

## I - La movilización estudiantil




Cronología . **4**
La frazada de la abuela Catalina *(Análisis)* . **12**
La movida juvenil y la utopía feminista *(Análisis)* . **21**

## II - La reforma puertas adentro (Proyectos, cifras, testimonios y opiniones)

**26 / 27 .** Infografías
**28 .** La reforma de Varela
**31 .** Proyecto de Presupuesto
**33 .** Las intenciones y razones del Codicén
**35 .** Un presupuesto menguado y peligroso *(Análisis)*
**37 .** Infografía
**38 .** Sólo 500 dólares por alumno *(Análisis)*



## III - El debate




Carmen Tornaría . **39**
Ricardo Vilaró . **43**
Experiencia piloto en Paysandú *(Testimonio)* . **48**
Carmen Appratto *(Testimonio)* . **51**
Héctor Florit . **54**
Alex Mazzei . **57**
Seni Pedretti . **62**
Víctor Spinelli . **64**
Mónica Ratto . **67**
Selva López Chirico . **69**

CLAVES DE BRECHA
AÑO I - Nº 1 - NOVIEMBRE DE 1996

**DIRECTOR RESPONSABLE:** Guillermo Waksman. **COORDINACIÓN:** Carlos Amorín. **JEFE DE EDICIÓN:** Adhemar Acerenza.
**FOTOGRAFÍA PORTADA E INTERIORES:** Oscar Bonilla y archivo de BRECHA.
**TRATAMIENTO DE FOTOS:** EL SITIO. **GRÁFICAS:** José Ibarburu. **INFOGRAFÍAS:** EL SITIO. **LOGOS:** Alejandro Sequeira, OBRA. **COMPOSICIÓN Y ARMADO:** María Lila Ltaif, Martín Acerenza.
**CORRECCIÓN:** Brenda Falcón, Fernando Iglesias. **MAQUETA:** OBRA y EL SITIO. **DISEÑO DE PORTADA:** Pablo Uribe, OBRA.

**IMPRESIÓN:** ROSGAL SA, General Urquiza 3090, Montevideo.
**DISTRIBUCIÓN:** Hebert Berriel y Nery Martínez. **INTERIOR:** Distribuidora América Ltda., Joaquín Suárez 3093. MEC: Carpeta 839, año 96.
Es una publicación de **Brecha** SRL, Avda. Uruguay 844, CP 11100, Montevideo, Teléfonos: 916723-908777-925042-925043-925044. Fax: 920388. E-mail: brecha@chasque.apc.org
D. Legal Nº 304894/96

1x1

cronología

# Los 29 días de la movilización estudiantil

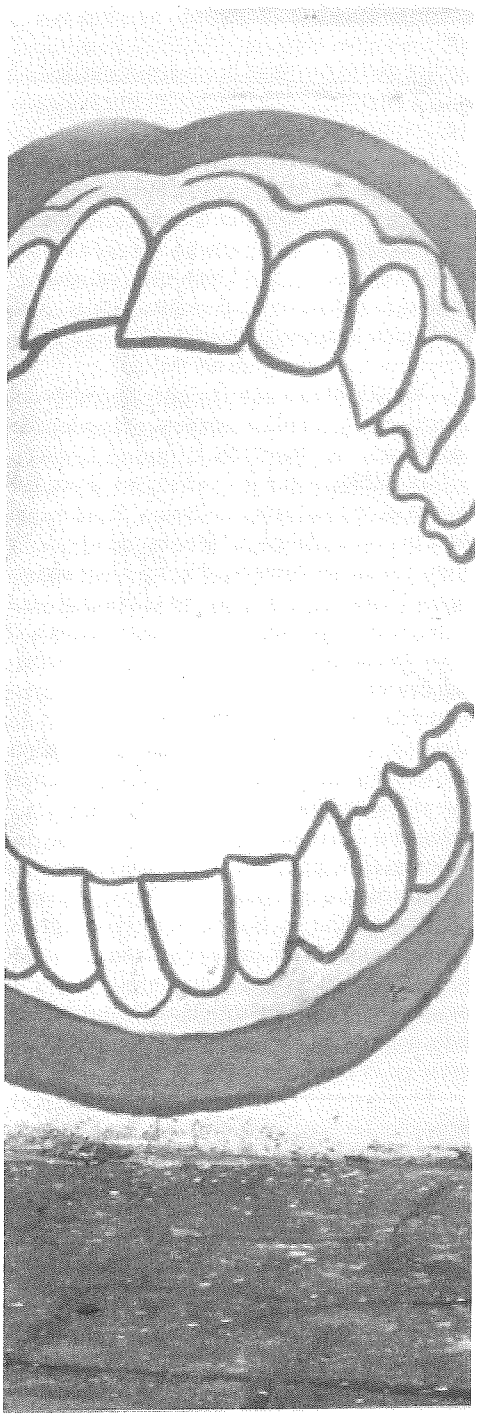


Durante casi un mes los estudiantes de Secundaria, UTU e IPA mantuvieron la iniciativa en una lucha que recibió amplio apoyo popular. Sus reivindicaciones, su organización y su estilo marcaron un hito en la historia gremial uruguaya. Así fue como se desarrolló, día por día.

CARINA GOBBI

Miércoles 14 de agosto - Los estudiantes de Secundaria conmemoran con una marcha por el Centro de Montevideo un nuevo aniversario (28 años) de la muerte del mártir estudiantil Líber Arce. Anuncian las ocupaciones de cuatro liceos de Montevideo, resueltas en asambleas gremiales para reclamar el cese de la reforma educativa y la apertura de un debate nacional.

(Cartas enviadas por los estudiantes desde el principio del año lectivo al Codicén reclamaban información sobre la reforma e insistían sobre las necesidades edilicias de los liceos. La consejera Carmen Tornaría había recorrido algunos centros participando en asambleas estudiantiles para responder a estas demandas. Los directores habían sido instruidos por el Codicén para que en caso de ocupación permanecieran en los centros, protegiendo los bienes y la documentación e identificando a los responsables.)



**Jueves 15 de agosto** - Los estudiantes ocupan nueve liceos de Montevideo, con la intención de hacerlo hasta el sábado 17. Se trata del IAVA (35), Zorrilla (4), Larrañaga (3), 10, 26, 30, IBO (36) de Montevideo, más un liceo en La Paz y otro en Las Piedras, todos de segundo ciclo.

Germán Rama, presidente del Codicén, califica estas ocupaciones como hecho *"eminentemente político que no tiene nada que ver con la educación"*.

Declaraciones de políticos del Partido Colorado hablan de influencias provocadoras de comunistas y tupamaros entre los estudiantes movilizados, con reminiscencias de 1968.

Desde la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria, se desmienten esas afirmaciones y se reconoce que se pidió asesoramiento legal al senador del MPP, Helios Sarthou.

ADES (Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria) emite un comunicado de apoyo a los ocupantes.

**Viernes 16 de agosto** - Un productor rural intenta agredir a Germán Rama en Salto, indignado por las declaraciones que el presidente del Codicén había hecho la semana anterior, diciendo que los hacendados, que se negaban a pagar el impuesto de Primaria, de haber estado en el Titanic se hubieran salvado ellos dejando morir a los niños.

Nuevos centros se suman a la medida de ocupación: 19, 37, UTU Unión.

El ministro del Interior, Didier Opertti, se reúne con el diputado tupamaro José Mujica para solicitarle que incida en la protesta estudiantil abogando por un clima pacífico.

El fin de semana los semanarios y revistas dedican sus tapas y sus páginas centrales a las ocupaciones.

Los padres de los ocupantes liceales empiezan a reunirse en cada centro.

**Sábado 17 de agosto** - La fiscal Noris Marenales concluye ante la denuncia presentada por el Codicén que las ocupaciones de centros estudiantiles no constituyen delito y que por lo tanto su desalojo no compete a la justicia sino al Ministerio del Interior. (El Codicén había presentado a la justicia los datos identificatorios de los ocupantes y las actas que junto a los directores habían labrado en el momento de iniciar la ocupación).

Luis Fontes, el productor rural que había agredido a Germán Rama, es procesado con prisión.

La Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza (CSEU) resuelve un paro general para el martes siguiente y ADES–Montevideo decide paro activo de dos horas por turno para el lunes 19 –contra la reforma educativa y en apoyo a los estudiantes movilizados–, promoviendo un paro general ante el PIT–CNT para los días siguientes y un Congreso Nacional en Defensa de la Educación Pública para setiembre.

Una estudiante de 14 años de edad del liceo 45 es atropellada por un auto en el camino Maldonado, cerca del lugar donde sus compañeros realizan un peaje informativo.

Los padres de los alumnos movilizados se reúnen convocados por Inter–APAL (Asociación de Padres de Alumnos Liceales) y emiten una declaración pública en la que dan apoyo a la actitud de sus hijos y reclaman a las autoridades la creación de un espacio de diálogo para que todos los agentes educativos conozcan y discutan los alcances de la reforma educativa y su instrumentación.

**Domingo 18 de agosto** - Son once los centros ocupados.

El senador forista Hugo Fernández Faingold rompe el silencio en que se había sumido el gobierno después de las declaraciones de algunos de sus legisladores en las primeras horas del conflicto. Se dirige a los padres de los alumnos ocupantes, llamándolos a reflexionar acerca de si sus hijos *"no inician un camino similar al vivido 30 años atrás"*.

**Lunes 19 de agosto** - Muere Angela Alvez, quien había sido atropellada el sábado anterior cerca de un peaje en camino Maldonado. El Partido Comunista responsabiliza al presidente Julio María Sanguinetti, al profesor Germán Rama y a la coalición de gobierno de la muerte de la estudiante. Asamblea Uruguay expresa su deseo de que *"no se verifique una utilización partidaria de esta movilización"*.

El Instituto de Profesores Artigas (IPA), el liceo Miranda (2), la Escuela Superior de Mecánica y la Escuela de la Construcción (IEC) de UTU, y el liceo 1 de Las Piedras se suman a las ocupaciones.

El Codicén suspende las clases del día siguiente y llama a la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria y UTU para dialogar.

Germán Rama asegura que no está planteado el desalojo de los liceos ocupados por la fuerza pública y estima que la medida estudiantil durará hasta el sábado 24, como parte de las *"celebraciones tupamaras"*. También exhorta a padres y docentes a no impulsar a los muchachos a la calle.

La Coordinadora contra la Impunidad lanza su convocatoria, con el apoyo del PIT–CNT, para conmemorar el sábado 24 el segundo aniversario de los hechos del Filtro, mientras el Frente Amplio decide no convocar y dejar a sus organizaciones en libertad de acción.

Samuel Lichtensztejn, ministro de Educación, marca distancia con Rama declarando que puede haber *"una genuina necesidad de conversar y discutir sobre un tema que importa a toda la población"*, reconociendo que *"puede haber sectores que están utilizando a los estudiantes"*. Lichtensztejn señala además que él hubiera sostenido un diálogo más amplio a lo largo de todo el período que lleva la reforma educativa.

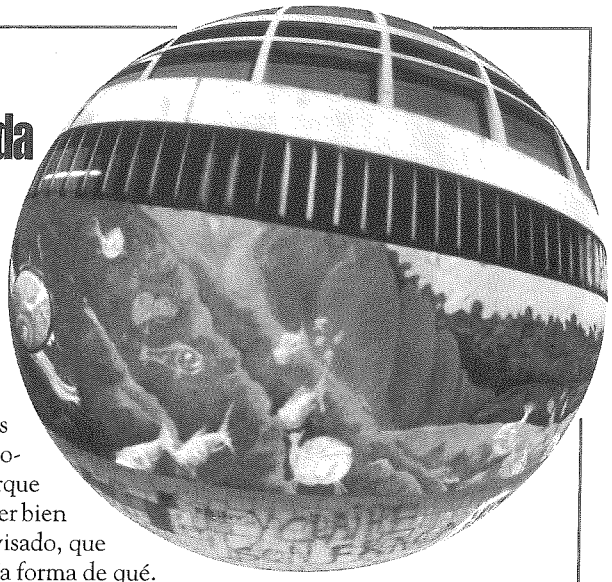
Didier Opertti, ministro del Interior, asegura que su ministerio sólo actuará si el organismo rector de la enseñanza se lo solicita, y pide mesura a los estudiantes movilizados *"para evitar daños mayores"*.

La FEUU, la Inter–APAL y el Frente Amplio expresan su apoyo a los estudiantes secundarios.

En una reunión del Comité Ejecutivo del Partido Colorado, el diputado de la Cruzada 94 Daniel García Pintos dice que se debía haber

NATALIA

## La pecera del Miranda



"Cuando ya se acercaba la desocupación, un día decidimos pintar un mural muy grande en un muro enorme que hay a la entrada. Pasaba que sólo teníamos pintura azul y empezamos a pintar toda la pared en tonos distintos de azul. Los vecinos se acercaban y nos preguntaban cuál era la idea. Nosotros no sabíamos qué contestar, porque habíamos empezado el mural sin saber bien cómo iba a quedar. Era algo improvisado, que iba cobrando forma pero nadie sabía forma de qué.
Al tercer día, cuando ya estaba todo el muro pintado en tonos de azul, vinieron unos muchachos de Bellas Artes que traían pinturas de colores. Y empezaron a pintar unos pescaditos. Ahí nos dimos cuenta de que estábamos pintando una pecera. Pero no lo pongas así, porque todavía puede ser otra cosa. Nunca se sabe. Después pintamos la cúpula del observatorio. La pintamos de rojo con lunares celestes y pensamos que en esta ciudad gris, cuando los vecinos se despierten con el bajón van a ver la cúpula pintada y ahí la cosa cambia."

ejercido mayor autoridad y no permitir que se llegara al extremo de ocupar los liceos. Sus expresiones no son compartidas por los otros sectores colorados y el diputado Washington Abdala y el senador Hugo Fernández Faingold llaman a unificar el mensaje y a no politizar el tema. No hay pronunciamiento oficial.

El Partido Nacional anuncia que recibirá a los consejeros nacionalistas José Claudio Williman y Rosa Márquez para que informen sobre la reforma educativa.

**Martes 20 de agosto** - Para asistir al entierro de la estudiante Alvez los gremios de taxistas y de funcionarios de la salud privada decretan paro de actividades.

Se realiza un paro de todos los sectores de la enseñanza pública al que se suman los docentes de la enseñanza privada.

Ante preguntas de la prensa los integrantes del Codicén aseguran que desde que asumieron sus cargos el diálogo con los estudiantes y con todos los actores de la educación ha sido permanente.

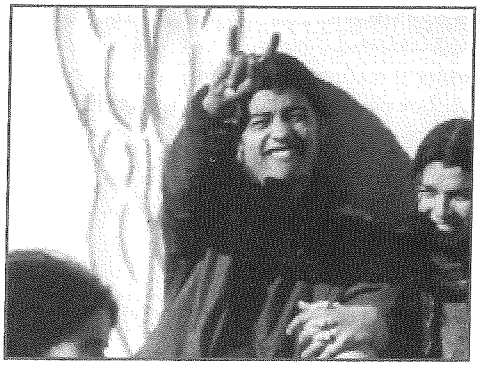
Se suman a las ocupaciones los liceos 6, 8, 14, 35, y las escuelas de UTU Pedro Figari, Flor de Maroñas y Arroyo Seco. En total son 17 centros ocupados en Montevideo y uno de Canelones.

Se realiza la primera reunión del Codicén con delegados estudiantiles (tres por cada centro ocupado) en la que no participa Germán Rama. El Codicén propone realizar un plebiscito en los liceos ocupados para determinar si prosigue la medida, y ofrece un diálogo no resolutivo sobre la reforma y la apertura de un foro a fin de año, exigiendo a los estudiantes la devolución de los locales a las autoridades.

Los estudiantes entregan al Codicén una carta en la que piden el cese de la reforma educativa al fin del año lectivo, mayor presupuesto para la enseñanza y la implementación de un debate nacional resolutivo. Se retiran de la reunión sin dar respuesta al Codicén y sin fijar fecha para darla, prometiendo hacerlo por medio de otra carta.

Al finalizar la reunión los estudiantes leen ante la prensa la carta entregada al Codicén y los consejeros valoran que los estudiantes *"están muy desinformados sobre la reforma educativa"*.

El Codicén emite un comunicado llamando a padres y estudiantes a *"reflexionar serenamente y a actuar en consecuencia"*. El comunicado dice que se proyecta la construcción de 170 aulas y la distribución de cuatro libros a cada estudiante; que no se han clausurado escuelas rurales; que los salarios docentes aumentaron más que en las anteriores administraciones; que los gremios docentes fueron recibidos en varias oportunidades y que no se hacen cursos para *"conseguir trabajo"* sino que *"se trata de mejorar la educación en destrezas básicas, para que la gente adquiera la capacidad de pensar que le permita acceder al mundo del trabajo"*.



Después de una reunión con los padres del liceo 8, donde se aplica la experiencia piloto de enseñanza por áreas (en la que el Codicén pidió colaboración a los padres para destrabar la situación), el profesor Rama declara que *"una cosa es un debate público en cada uno de los liceos con los estudiantes –política que ha practicado este Consejo– y otra es un gran debate nacional en el estadio Centenario, con el que sustituimos la figura de que este país es una república democrática con un estado de derecho y autoridades electas y establecemos una asamblea multitudinaria. La idea es de tal vaguedad e inviabilidad que no puede ser considerada seriamente"*. Expresa además que si los estudiantes tuvieran organización y delegados *"con mucho gusto"* sostendría un debate con ellos, pero *"uno de los problemas mayores que tenemos es la ausencia de interlocutores"*.

El presidente Sanguinetti le expresa telefónicamente a Rama su respaldo y le sugiere que siga en la línea mantenida hasta el momento. También solicita al ministro de Educación, Samuel Lichtensztejn, que se exprese en el mismo sentido.

En sus respectivas asambleas realizadas en la noche, los docentes montevideanos nucleados en ADES resuelven parar hasta el viernes; los de UTU lo hacen hasta el jueves y los de Primaria por 24 horas.

**Miércoles 21 de agosto** - Se cumple la primera semana de conflicto con la ocupación de nuevos locales, que llegan a 16 en Montevideo y 10 en Canelones, en medio del paro de los docentes de toda la ANEP.

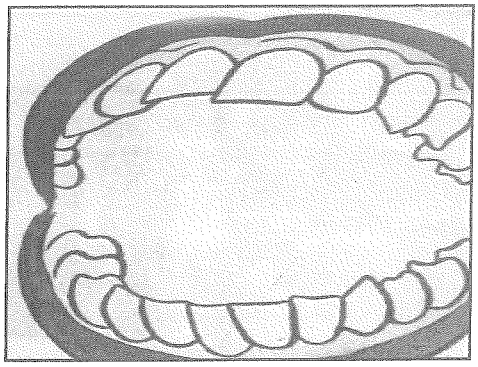
El Codicén decide suspender las clases hasta el lunes 26 *"para preservar la integridad de los educandos"* y conmina a los docentes a presentarse en sus liceos. La medida de cierre de los centros es rechazada por los estudiantes pues *"impide que la gente se reúna"*.

Los maestros de Montevideo y los profesores de Canelones deciden paro para el día siguiente y los funcionarios de UTU resuelven parar hasta el lunes 26. La Fenapes (Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria) solicita una entrevista con el Codicén.

Los estudiantes realizan una conferencia de prensa en el IAVA en la que informan que no levantarán las ocupaciones hasta que el Codicén no dé garantías por medio de *"un*

*papel firmado*" de que se realizará el debate resolutivo nacional que ellos reclaman. Asimismo rechazan el plebiscito que les fue propuesto para continuar con las ocupaciones y anuncian que darán esta respuesta al Codicén por medio de una carta. Los estudiantes aceptan contestar sólo cuatro preguntas de los periodistas.

Un grupo de padres del liceo Larrañaga comunica al Codicén la voluntad de los estudiantes de ese liceo de levantar la ocupación si se fija un calendario de debates.



**Jueves 22 de agosto** - ADES-Montevideo dirige una carta abierta a los padres en la que explica que rechaza la actual reforma educativa, entre otras cosas, por haber sido planeada y diseñada por organismos internacionales ajenos a la cultura, la educación y el país; por proponerse como objetivo un alumno acrítico que se adapte pasivamente a un supuesto mercado de trabajo no existente aún; por utilizar interesadamente, dándoles otro sentido, propuestas de las ATD y por favorecer el "amiguismo" en la designación de docentes.

El ministro Lichtensztejn acude a la comisión de Educación de la Cámara de Diputados para analizar el conflicto estudiantil y allí ratifica lo actuado por el Codicén, defendiendo su autonomía y señalando que los estudiantes deben desocupar los liceos.

En conferencia de prensa Germán Rama lee dos comunicados sin responder preguntas. Califica la propuesta estudiantil como *"utópica y difícilmente compatible con el orden constitucional"*. En los comunicados critica a los docentes que paralizan las actividades hasta el sábado 24 exponiendo a los muchachos a *"situaciones de consecuencias imprevisibles"*, y reitera su voluntad de diálogo, ofreciendo fijar un calendario de reuniones explicativas en los liceos.

Los padres de ocupantes del liceo Dámaso Larrañaga se reúnen con Germán Rama y otros miembros del Codicén y, después de escuchar su enumeración de cifras y porcentajes, explican la propuesta de sus hijos: garantías firmadas por escrito para un debate que debía apuntar a ser nacional, aportadas las cuales se levantaría la ocupación. Germán Rama insiste en que el debate sólo puede articularse liceo por liceo.

La semana culmina con el fracaso de las mediaciones intentadas por diputados nacionalistas, padres, representantes de la ATD de Secundaria, el rector Jorge Brovetto, el presidente del PIT–CNT José D'Elía y el presidente del Colegio de Abogados Walter García.

**Viernes 23 de agosto** - Diez mil estudiantes realizan una marcha desde la plaza Matriz hasta la Universidad y desde allí hasta el Palacio Legislativo. En la explanada del Parlamento los espera la senadora comunista Marina Arismendi, presidenta de la comisión de Educación, para recibir sus planteos. Los estudiantes rechazan su presencia allí.

Después de la marcha los profesores de Montevideo deciden continuar el paro hasta el lunes 26.

Los padres, reunidos en AUTE, continúan dando apoyo a sus hijos ocupantes. Firmada por la recién creada Coordinadora de Padres de Montevideo y por la Inter–APAL, dan a conocer una resolución en la que se comprometen a hacer esfuerzos para coordinar con los jóvenes y los docentes *"los caminos que conduzcan a una salida democrática, pacífica y en procura de llegar a una reforma consulta y participativa"*. Los padres exigen un *"debate nacional y público"* y hacen responsables a los miembros del Codicén *"por la suerte que corran nuestros hijos"*.

En la Universidad los tres órdenes deciden un paro activo para el martes 27 en rechazo a las medidas adoptadas por el Codicén.

El PIT–CNT se declara en estado de alerta y faculta a su secretariado a convocar paro general rodeando los centros de estudio si se producen desalojos compulsivos.

En el programa **Hoy por hoy** que se emite por canal 5 en la noche (un poco después de finalizada la marcha estudiantil), Germán Rama y Carmen Tornaría reconocen que pudieron haber tenido errores de comunicación



con los estudiantes y reiteran la voluntad de diálogo. Los ocupantes, también invitados al programa, no concurren.

**Sábado 24 de agosto** - Los estudiantes de magisterio ocupan su centro de estudios.

ADES–Montevideo prepara una carta para entregar al Codicén y emite una declaración en la que reafirma el apoyo solidario a los estudiantes.

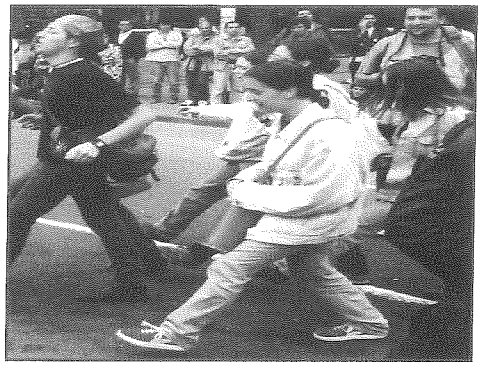
Por su parte la CSEU solicita entrevistas con las comisiones de Cultura y Hacienda del Senado para llevar sus planteos y propone un nuevo paro docente de 48 horas.

En el acto conmemorativo de los hechos del hospital Filtro participan pocos estudiantes organizados.

En una reunión de la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria que dura hasta la medianoche y pasa a cuarto intermedio para el día siguiente, varios centros llevan la propuesta de levantar las ocupaciones y pasar a otras medidas.

El Codicén reúne a los equipos directores e inspectores de Montevideo dándoles amplias facultades para que articulen la salida del conflicto, instruyéndolos para que dialoguen con los alumnos de sus centros a fin de convencerlos de levantar las medidas en forma pacífica, a cambio de no aplicar sanciones y recuperar las clases perdidas, y la apertura de una agenda para el diálogo no resolutivo con delegados *"legítimos"*. Los estudiantes rechazan estas propuestas.

En una carta abierta el Codicén se dirige a los padres de los ocupantes señalando que *"ha sido muy difícil interpretar"* los planteos de los estudiantes, *"porque algunos no son claros"* y porque intervienen adultos en el conflicto. Reconoce *"inquietudes significativas"* que deben ser *"escuchadas, atendidas, evaluadas e interpretadas en nuestra toma de decisiones"*, y para ello reitera la necesidad de constituir *"representaciones legítimas"* de los estudiantes *"por vías democráticas"* para poder desarrollar el diálogo. Expresa, además, que no se sancionará a los ocupantes y que se está pensando en prolongar los días de clase para compensar las



jornadas perdidas.

Las gremiales de productores rurales ratifican su posición contra Germán Rama.

**Domingo 25 de agosto** - En el liceo 14 los estudiantes levantan el campamento que habían instalado en el jardín y la UTU de Las Piedras levanta la ocupación. En los liceos Larrañaga, 1 de Las Piedras y el de Melo se discute levantar la ocupación.

En la reunión de la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria se resuelve continuar con las ocupaciones y mantener el conflicto en todos sus términos, agregando que no haya sanciones.

Se mantienen ocupados 13 liceos y cinco escuelas técnicas de Montevideo, cuatro liceos y una escuela técnica del Interior, el IPA y Magisterio.

La Fenapes llama a establecer instancias de diálogo en cada liceo para discutir la reforma educativa y a retirarse de clase si se desalojan los liceos ocupados. Convocan además a un paro de 48 horas a nivel nacional para la semana que comienza, con asambleas en los centros para explicar su posición frente a la reforma.

**Lunes 26 de agosto** - En medio del paro docente se dan clases en algunos centros no ocupados, pues el Codicén levanta la medida de suspensión de clases.

Los ocupantes por medio de la Coordinadora Intergremial entregan una carta al Codicén en la que exigen una vez más el compromiso escrito de que se suspenderá la reforma educativa. El Codicén decide no responder la carta, considerando que contiene una *"intimación"*, y esta vez las autoridades dicen que si las ocupaciones se prolongan los estudiantes pueden perder el año.

Corren rumores de que varios centros levantarán la ocupación. El liceo Larrañaga resuelve una vez más levantar la ocupación pero la medida no se concreta. Es ocupado el liceo de Colonia (pese a que el Codicén había ordenado a la dirección del liceo llamar a la Policía para evitarlo). También se ocupó el liceo de Rincón de la Bolsa, y el 15 de Montevideo.

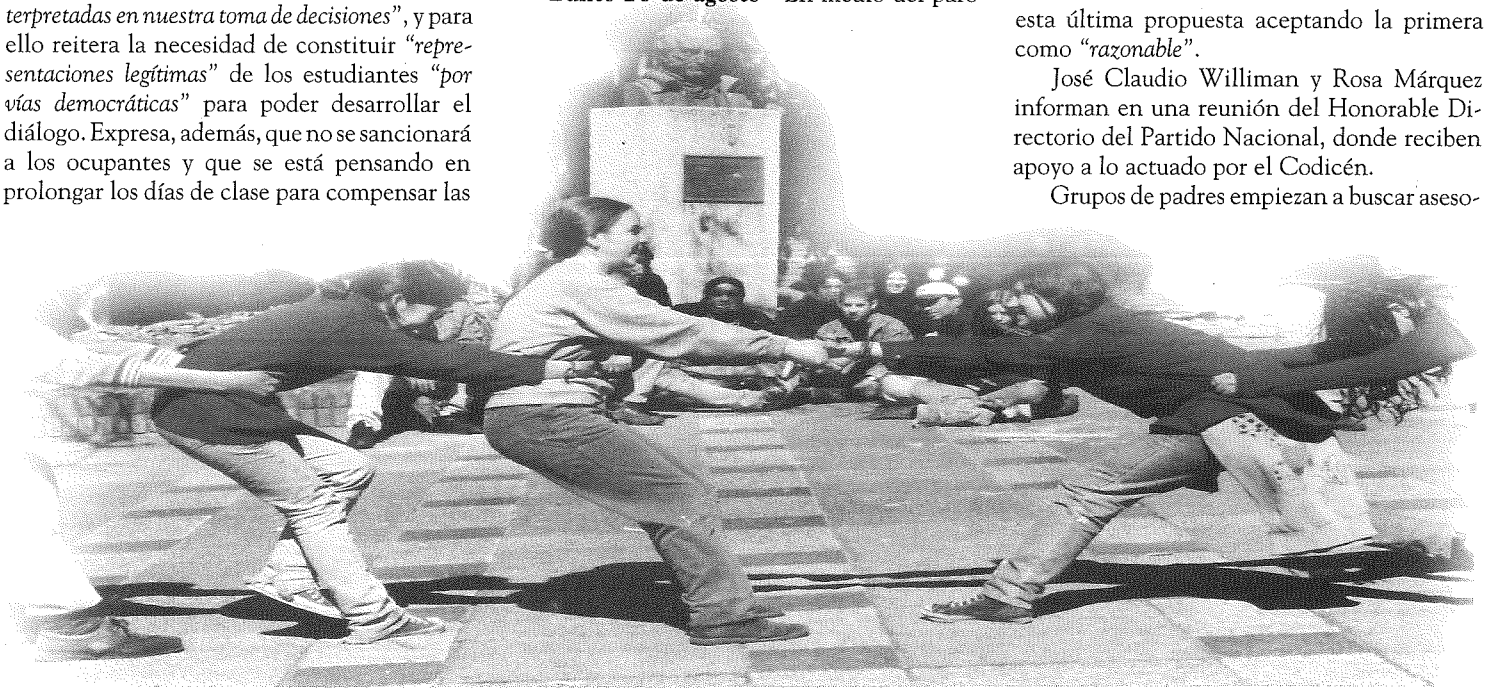
Ademu–Montevideo se reúne con el Codicén para entregar sus demandas y resuelve, al igual que AFUTU, un paro de 48 horas para martes y miércoles. Los profesores de Secundaria deciden parar por 24 horas más. También paran los maestros de Canelones.

Germán Rama se reúne con Didier Opertti para coordinar un eventual desalojo compulsivo. El ministro del Interior plantea la necesidad de recurrir a la justicia.

La Mesa Permanente de las Asambleas Técnico–Docentes dirigen a Germán Rama una carta en la que reiteran la necesidad de producir un *"documento completo"* sobre la reforma educativa, donde se expresen *"claramente"* las medidas, los lineamientos de política educativa, la fundamentación pedagógica, las formas de implementación y un cronograma. La ATD sugiere también convocar de inmediato a Asambleas Técnico-Docentes extraordinarias para tratar este tema, como forma de dar una salida al conflicto. El Codicén rechaza esta última propuesta aceptando la primera como *"razonable"*.

José Claudio Williman y Rosa Márquez informan en una reunión del Honorable Directorio del Partido Nacional, donde reciben apoyo a lo actuado por el Codicén.

Grupos de padres empiezan a buscar aseso-



ramiento para solicitar a la justicia recurso de amparo en su derecho a la educación para que se desalojen los liceos ocupados.

**Martes 27 de agosto** - Avanzada la segunda semana de conflicto hay 30 centros ocupados en todo el país.

Los estudiantes desalojan el liceo de Las Piedras.

El Codicén reúne a los directores para que informen y asuman un papel decisivo en la salida del conflicto dialogando con los alumnos en cada centro. En la reunión el presidente del Codicén insiste en la posibilidad de encontrar *"alguna brecha"* por donde puedan comenzar las desocupaciones. Un grupo de directores propone que en una carta el Codicén habilite una salida al conflicto. La idea es rechazada en primera instancia por Germán Rama.

En falsa cadena televisiva grabada antes de la reunión con los directores, Germán Rama pide a los estudiantes que desalojen los liceos (*"desalojen, se los pido por última vez"*) y lee cifras, entre ellas la que dice que sólo un 2 por ciento de los estudiantes de todo el país está participando en las ocupaciones. Rama pide a los padres *"que se organicen y reclamen el derecho que tienen a la educación"*. El mensaje insiste además en que el reclamo de la Coordinadora de Estudiantes de discutir la reforma educativa en un debate nacional *"busca sustituir la autoridad legítima por asambleas cuya representatividad no resiste el menor análisis"*.

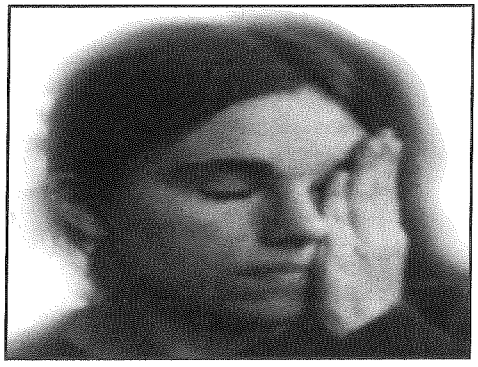
La Coordinadora de Padres emite una carta abierta al Codicén en la que se manifiesta *"hondamente preocupada por las declaraciones públicas de su presidente, el profesor Germán Rama, en la noche de hoy"*. Los padres exhortan a las autoridades de la enseñanza para que se comprometan con la implementación de un debate nacional y las responsabilizan de la *"suerte que corran nuestros hijos"*.

El presidente de la Asociación Rural del Uruguay llamó a *"dar vuelta la página"* acerca de las expresiones de Germán Rama sobre los productores rurales.

**Miércoles 28 de agosto** - En los centros ocupados se analiza reservadamente la carta redactada por directores en la reunión del día anterior, pero existen confusiones en cuanto al plazo fijado para desocupar los liceos. Al final de la jornada el Codicén asume plenamente la propuesta que contiene la carta, estableciendo el límite del plazo en el mediodía del viernes 30. La carta está firmada por Germán Rama y Carmen Tornaría y en ella las autoridades se comprometen ante los estudiantes y la opinión pública a no aplicar sanciones *"en caso de desalojo pacífico y voluntario en el plazo indicado"* y a habilitar *"instancias de información y análisis de la reforma educativa a propuesta de los estudiantes y organizadas por las direcciones"*. Se pone como condición elegir en forma democrática *"interlocutores válidos"* y se reitera la *"disposición a debatir"*. Esta carta es considerada por las autoridades el *"compromiso escrito"* que solicitan los estudiantes.

En la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria se resuelve no resistir en caso de desalojo policial de los liceos ocupados.

Los miembros del Codicén asisten a la comisión de Educación de la Cámara de Diputados. Allí José Claudio Williman informa que como salida al conflicto solicitaron la intervención de la justicia, pero que los jueces no pueden intervenir a menos que se configure un delito. Germán Rama informa que la mayor dificultad para manejar el conflicto ha partido de los propios estudiantes, con los que es imposible dialogar pues cambian constantemente sus representantes y actúan con *"un método comparable con el de los zapatistas"*.



Los diputados de la coalición de gobierno mantienen la postura de no politizar ni parlamentarizar el conflicto. Al final de la reunión la comisión emite una declaración en la que avalan lo actuado por los miembros del Codicén, destacando *"la ponderación y el espíritu docente"* que han mantenido y llamando a continuar por *"los caminos de diálogo"*.

La Vertiente Artiguista, por medio del senador Alberto Couriel, aconseja a los estudiantes desalojar y el MLN señala que ya han logrado mucho y que tienen que aprender a ceder.

Es sumariado el director del liceo 39, Seni Pedretti, integrante de Fenapes, por hacer declaraciones sobre el conflicto en una radio.

Desde el gobierno se valora positivamente la actitud paciente del Codicén y se insiste en no ordenar el desalojo compulsivo de los liceos ocupados.

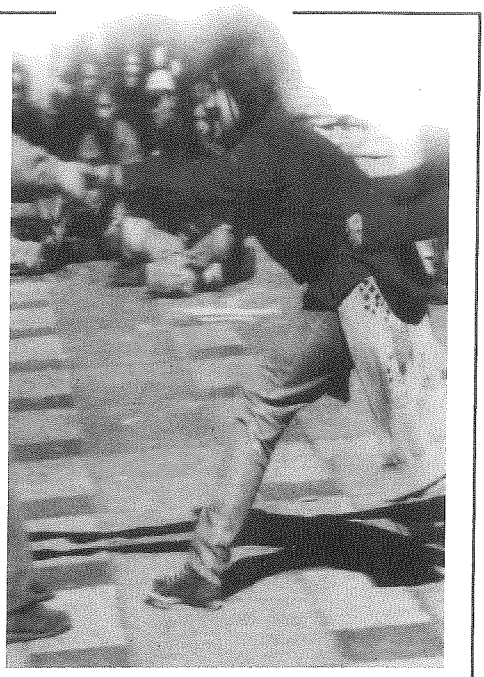
**Jueves 29 de agosto** - Paro nacional de docentes de la ANEP.

El PIT-CNT resuelve en la madrugada paro general para el día siguiente, convocando a la marcha programada para las cinco de la tarde.

Los estudiantes del Dámaso Larrañaga le-

ALEJANDRO

## El amor en la Pedro Figari



"Dormíamos donde pintara. Cuando nos venía el sueño agarrábamos el colchón y nos acostábamos y estábamos al lado de nosotros mismos. Claro, dormíamos hombres y mujeres en el mismo salón y había un respeto increíble. Una noche estaba hablando con una compañera y me dijo: 'Estoy enamorada de todos ustedes'. Fue de las cosas más lindas que me dijeron en la ocupación. Nadie le levantó la mano a nadie, no hubo ningún problema.

¿Sabés por qué? Yo digo que hay dos tipos de personas: las que tienen a Benedetti adentro y las que no. Nuestra escuela tuvo un caso especial porque está en pleno barrio Sur. Los gurises del barrio como que no entendían cómo en su barrio había gente haciendo cosas, informando a la gente, sacando un diario e invitando a los vecinos. Ellos son como los dueños del barrio y les cayó mal. Una noche golpearon la puerta y como habían escuchado la contraseña la dijeron y les abrimos. Ahí mismo uno le pegó una piña a una gurisa. Cerramos la puerta y pensamos qué hacer. Decidimos no contestarles por el rollo de la prensa y nos aguantamos en el molde. Después les hablamos y se ablandaron un poco, pero algunos volvieron a buscar guerra. Creo que estaban como empujados por la Policía. Con los vecinos bien; la panadería del barrio nos daba pan a cambio de que le pintáramos una sirenita porque no tenían ningún aviso. Agarraron los de publicidad y encararon."



vantan la ocupación.

En conferencia de prensa la Coordinadora Intergremial reitera que no se levantarán las ocupaciones hasta que no haya una *"garantía escrita"* de debate nacional por parte del Codicén.

**Viernes 30 de agosto** - El profesor Germán Rama viaja por el día a San Pablo para participar en un seminario con ministros estatales de educación de Brasil sobre reforma educativa.

Los estudiantes levantan las ocupaciones de los liceos de Colonia y Artigas. Se mantienen ocupados más de 25 liceos y escuelas técnicas en todo el país.

En medio del paro general y horas antes de que comience la marcha citada por los estudiantes y el PIT–CNT por 18 de Julio, los representantes de la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria y los delegados del IPA y Magisterio entregan una carta al Codicén en la que solicitan la *"concreción de una instancia real de diálogo"* para *"encontrar caminos de aclaración acerca de los puntos formulados y sostenidos en nuestra plataforma y por consiguiente una salida inmediata al conflicto"*.

El secretario general del Codicén, Diego Martínez, integrante de la lista 42 del Partido Colorado en las últimas elecciones y experiodista de la revista **Jaque**, comienza a liderar las conversaciones de las autoridades con los estudiantes.

Vencido al mediodía el plazo para desalojar los locales ocupados, el Codicén envía una *"intimación administrativa"* a los ocupantes para que desalojen los locales y pide a los directores que traten de convencerlos de que entreguen los locales de inmediato. El Codicén especula con que a partir de ese momento se configura *"desacato"* y la justicia puede intervenir, recurriendo incluso a la Policía.

Finalizada la marcha por 18 de Julio, el Codicén entrega la respuesta a los estudiantes: que levanten las ocupaciones y después se dialoga.

La Coordinadora de Estudiantes se reúne para conocer la respuesta y trasmitirla a los centros.

**Sábado 31 de agosto** - Carmen Tornaría y Diego Martínez, en nombre del Codicén, hacen consultas y contactos para presentar ante la justicia penal las denuncias que posibilitarán que los jueces de turno intervengan para desalojar los liceos ocupados. Deciden esperar hasta el lunes. Valoran también la posibilidad de recurrir directamente al ministerio del Interior.



Unos 100 alumnos y padres se reúnen en un local cedido por el Consejo de Secundaria reclamando el reinicio de las clases, preocupados por la continuación de las ocupaciones y la pérdida del año.

La Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) propone al Codicén que la forma concreta de instrumentar el debate tenga como primera instancia la convocatoria de Asambleas Técnico-Docentes por centro, con participación de los padres a través de las comisiones de fomento y las Apales, formando comisiones a las que se sumarían sindicatos, estudiantes y funcionarios. De esta instancia saldrían delegados a un congreso en cada departamento y de allí delegados a un debate nacional.

El Codicén acepta la primera parte de esta propuesta.

**Domingo 1 de setiembre** - En una solicitada de prensa los consejos de Secundaria y UTU intiman a los docentes y funcionarios a presentarse el lunes a sus lugares de trabajo para no sufrir descuento salarial.

En el programa televisivo **Hablemos** el presidente Julio María Sanguinetti elogia la *"prudencia"* con que el Codicén maneja el conflicto de la enseñanza. Pero dice: *"Estos conflictos no se resuelven ni a palos desde el primer día ni hablando toda la vida"*.

Se diluye la posibilidad de pedir intervención de la justicia por parte del Codicén, pues no se configuran delitos.

En los centros ocupados los estudiantes están en asamblea permanente evaluando la última carta de respuesta del Codicén entregada el viernes.

**Lunes 2 de setiembre** - Las clases siguen interrumpidas en Secundaria y UTU por el paro de los docentes, que deciden en la jornada parar 48 horas más.

El Codicén se reúne con el ministro del Interior para definir por primera vez las características de una eventual operación de desalojo de los 20 centros que permanecen ocupados desde hace 19 días. Se acuerda la intervención de personal de las comisarías de la jurisdicción de cada liceo y de la Policía Femenina, descartándose el uso de armas reglamentarias y la participación del cuerpo de Coraceros. El jefe de Policía de Montevideo, inspector José Nalerio, se reúne con Opertti para montar el operativo.

El secretario Diego Martínez confirma a los estudiantes que si levantan las ocupaciones las autoridades cumplirán con el compromiso de

citar a un diálogo en un plazo máximo de 72 horas.

Ante esta propuesta del Codicén la Coordinadora Intergremial de Estudiantes acuerda desalojar, por 19 votos a favor, 16 en contra y ocho abstenciones. Los centros toman la decisión definitiva en sus propias asambleas.

**Martes 3 de setiembre** - Los estudiantes desalojan voluntariamente la escuela técnica de Las Piedras y la Coordinadora Intergremial de Estudiantes de Secundaria y UTU (Ciesu) y los gremios del IPA y Magisterio solicitan al secretario Diego Martínez 48 horas para desalojar el resto de los centros ocupados, que suman 25.

Los docentes de Secundaria continúan su medida de paro y entregan una carta al Codicén en la que reclaman que no se extienda la experiencia piloto a nuevos liceos, que se instaure un diálogo nacional sobre la reforma educativa y que se elabore un nuevo proyecto reformista.

El Codicén rebaja la sanción al director Seni Pedretti, mateniendo el sumario pero sin retención de sueldo y sin separación del cargo.

**Miércoles 4 de setiembre** - Los profesores de Montevideo deciden extender su medida de paro 48 horas más.

Los ocupantes envían una carta a los medios de prensa en la que anuncian que levantarán las ocupaciones *"como muestra de nuestra voluntad de alcanzar soluciones"* y para *"iniciar una instancia de diálogo con el Codicén"*, afirmando que su lucha continúa y agradeciendo la solidaridad que la población les brindó durante el conflicto.

La jornada es confusa: algunos centros preparan la desocupación para el día siguiente, otros anuncian que no desalojarán (IAVA, 11, 17, 19, Escuela de la Construcción y de Arroyo Seco de UTU) y otros se mantienen a la expectativa sin informar medidas próximas.

**Jueves 5 de setiembre** - Se desocupan voluntariamente 23 de los 25 centros que se mantenían ocupados. En medio de juegos, bailes, cantos y despedidas, los estudiantes hacen entrega de los liceos a las respectivas direcciones. Las cámaras de los reporteros gráficos se asombran ante salones y bancos pintados con gran creatividad. Los centros son entregados limpios y con pizarrones, paredes y puertas arregladas.

El Codicén felicita a los equipos directores por la forma en que manejaron el conflicto y les pide que hagan los máximos esfuerzos por recomponer la relación entre los estudiantes que ocuparon y los que no ocuparon. Rama deja claro que si se repiten las ocupaciones intervendrá directamente el Codicén en coordinación con el Ministerio del Interior.

Una marcha de unos mil estudiantes recorre el Centro de Montevideo.



En una emisión especial del programa **Hablemos** se inicia el debate con la participación de los miembros del Codicén Germán Rama y Carmen Tornaría, acompañados de Sirio Nadruz, director nacional de Primaria por un lado, y representantes de los sindicatos de la enseñanza media y primaria por otro.

**Viernes 6 de setiembre** - Se desocupan voluntariamente los dos centros que permanecían ocupados: la Escuela de la Construcción de UTU y el liceo 17.

Las clases no se reinician en virtud del paro docente.

El Codicén reconoce que no hubo una adecuada información sobre la reforma educativa y encara medidas tendientes a reparar esta falta. El secretario general Diego Martínez anuncia que se enviará un **mailing** a todos los estudiantes con información sobre la reforma, valorando que se ha hecho poco **marketing** con ella.

**Sábado 7 de setiembre** - Se reinician las clases.

**Lunes 9 de setiembre** - El Codicén recibe a miembros de la CSEU (la reunión anterior había sido el 23 de mayo). Los docentes demandan no extender la experiencia piloto aplicada este año, mayor presupuesto para la enseñanza y la instalación de una mesa de diálogo sobre la reforma educativa.

Disconformes con los resultados de la reunión con el Codicén, los profesores de Secundaria deciden un paro para el día siguiente.

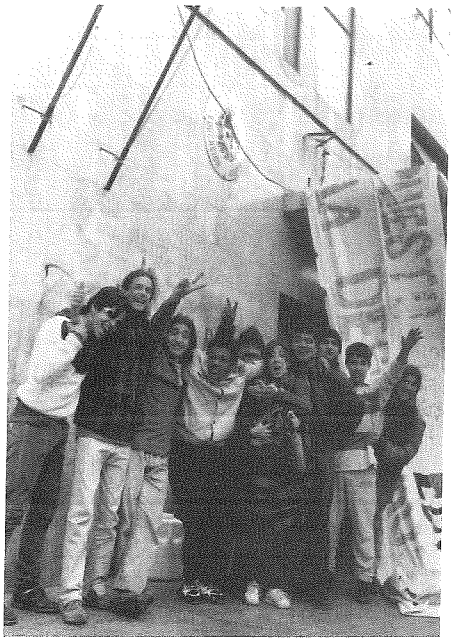
**Martes 10 de setiembre** - Paro de los docentes de Secundaria.

**Miércoles 11 de setiembre** - El Codicén y los estudiantes tienen la primera reunión para dialogar sobre la reforma educativa, en presencia de directores de algunos centros. Acuerdan que algunos estudiantes hagan pasantías en los liceos donde se aplica la experiencia piloto de enseñanza por áreas.

Los miembros del Codicén felicitan a los estudiantes por el estado en que dejaron los centros ocupados y el trabajo plástico que hicieron en muros y bancos.

LETICIA, ALEJANDRO Y JORGE

## Clases de solidaridad



"Hicimos la asamblea en el sindicato del Gas, que está a la vuelta del liceo. Decidimos ocupar y cuando fuimos ya lo habían cerrado. Así que decidimos acampar en la puerta. Colocamos una carpa, unas lonas y unos plásticos y nos metimos abajo. Fuimos al Gas y a otros centros a pedir apoyo y nos dieron garrafas, comida y algo de plata. Eramos unos 30 estables ahí acampando. Venían algunos gurises que los traían los padres para que escucharan lo que pensábamos sobre la reforma. Hay dos panaderías que nos traían pan sin que se lo pidiéramos. Algunos autos que pasaban nos tocaban las bocinas y nos daban señales de apoyo. Y los vecinos, increíble. Algunas viejas que iban a hacer la compra nos dejaban todos los días algo: azúcar o frutas o cualquier cosa. Una mañana se acercaron dos señoras con unas bolsas, se ve que venían de comprar. Nos dijeron que no estaban para nada de acuerdo con lo que hacíamos, que mejor nos pusiéramos a estudiar. Pero cuando se fueron nos dejaron azúcar y Bracafé para que pasáramos mejor. Y una vieja del barrio pasó varias veces y nos dejó casi todo lo que había comprado en la feria. Así todos los días."




EL NUEVO MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

# La frazada de la abuela Catalina

**Desconcierto, perplejidad, sorpresa, y una buena dosis de desubicación, fueron las reacciones más habituales entre la mayor parte de la clase política y amplios sectores de la sociedad, ante la irrupción de un movimiento imprevisto y cargado de mensajes que resultan incomprensibles desde el punto de vista de "lo establecido".**

"Fuérzales a batir las alas
Vuélveles semejantes a tu corazón
Hazlos servir la vida entera."

*Paul Eluard*

RAÚL ZIBECHI

Un buen termómetro de ese desconcierto fueron las sucesivas declaraciones del presidente del Codicén, profesor Germán Rama, quien acusó en una primera instancia a los estudiantes de estar manipulados por tupamaros y comunistas, para luego endilgarles el adjetivo de "zapatistas". En ambos casos Rama creyó conveniente etiquetarlos y mostró su incapacidad para considerar la posibilidad de que los jóvenes actuaran por sí solos, sin necesidad de que nadie los lleve de la nariz.

El movimiento juvenil, que durante tres semanas se expresó en las ocupaciones de los centros de estudio, supone un hondo revulsivo social y cultural, es portador de formas inéditas de organización social en el Uruguay, y es la manifestación de tendencias profundas que laten entre los jóvenes desde la reconquista de la democracia, hace ya once años.

El presente movimiento tiene antecedentes. Pueden rastrearse en la última fase de la lucha contra la dictadura, en la creación del PIT y la ASCEEP, experiencias de fuerte contenido democrático de base que luego fueron subsumidas, y controladas, por las estructuras tradicionales. Más adelante se dieron formas de movilización juvenil como la Coordinadora Anti Razias, que realizó en 1989 el campamento de Libertad para festejar el fin de una modalidad represiva que había tenido su punto más



alto en el asesinato del joven Guillermo Machado. Ya en la década de los noventa, surgió la Coordinadora de Estudiantes de Secundaria, la FEUU realizó importantes movilizaciones en las que predominó la imaginación y lo lúdico, y más recientemente se realizaron actividades como el campamento de El Minuano, hace apenas seis meses.

Con el correr de los años el movimiento juvenil –estudiantil, barrial o musical– fue acentuando sus rasgos de autonomía de los partidos y estamentos políticos. A la vez, consiguió acuñar expresiones propias que tienden a diluir las distancias y diferencias entre la protesta y la fiesta, crear formas de contestación a una sociedad que los excluye y encontrar conductas y códigos que lo identifican.

Un rasgo característico de la juventud actual es la falta de espacios. Los jóvenes no encuentran su lugar ni en las instituciones estatales, caracterizadas por su verticalismo (ni siquiera en los centros comunales de Montevideo), ni en los partidos políticos esclerosados y alejados de la vida cotidiana, o la vida a secas, ni en organizaciones sociales que a menudo aparecen dirigidas por la generación de sus abuelos. Tampoco encuentran espacios en los medios masivos de comunicación, ámbito que sienten como ajeno y donde no pueden sintonizar siquiera la música preferida, y tampoco consiguen identificarse con la estética y el lenguaje predominante que aquellos difunden y utilizan. Más aún, desde los medios a menudo se identifica la cultura juvenil con droga, alcohol, violencia y delincuencia. "Ser joven es delito", dicen muchos.

Los jóvenes tienen grandes dificultades para ingresar al mercado de trabajo; el desempleo afecta de forma dramática a los menores de 25 años. En los barrios periféricos de Montevideo el 60 por ciento de los jóvenes no estudia ni trabaja. La cifra de personas de entre 14 y 24 años que no estudian ni trabajan llega a un promedio del 26 por ciento para el conjunto de la capital.

De esa forma, los jóvenes sufren, como ningún otro sector etario, una segregación social y espacial que termina por empujarlos a la calle, único espacio que, en ocasiones, consiguen hacer propio. Un informe del Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo sobre los comportamientos sociales y el uso del espacio urbano en Montevideo, concluye que *"la enorme mayoría de los jóvenes vive un asedio y postergación aún no concientizado de manera acabada"* [1]. Viven la ciudad como algo ajeno, que no les pertenece.

Por otro lado, la crisis habitacional sumada a la desintegración familiar agudizan esa falta de espacios. Los jóvenes no sólo no encuentran su lugar en la sociedad; tampoco se sienten a gusto en el hogar, ya sea por falta de un espacio físico propio, o por las consecuencias de la desintegración de la familia nuclear tradicional, que cuestiona sus ámbitos "normales" de socialización. En síntesis, *"la sociedad le retacea empleo a la juventud, y la ciudad no les reconoce lugares específicos. Ser joven en Montevideo supone –espacialmente hablando– vivir una marginación en su sentido literal: habitar en los márgenes. En los márgenes de la ciudad y en los márgenes de la trama urbana: la calle"* [2].

Pero la cultura juvenil ha ido abriéndose espacios desde la reapertura democrática. En algunos casos, a fuerza de imponer su presencia; en otros, invadiendo y ampliando espacios que ya existían, tomándolos como propios. Es el caso de las barras bravas y el candombe, fenómenos que conocen una verdadera explosión en la última década y que, por su especificidad, merecen un análisis más detallado. También han surgido expresiones juveniles como las radios libres o comunitarias y los conciertos de grupos de **rock**, donde los muchachos imponen sus conductas, dejan de comportarse como meros espectadores y diluyen las distancias entre espectadores (pasivos) y actores (activos).

En este sentido, la ocupación de los liceos puede leerse, también, como la creación o invención de un espacio propio, una especie de territorio libre donde los jóvenes impusieron sus reglas y códigos: debate abierto y democrático, fiesta y diversión pero también trabajo y reflexión, en un espacio horizontal en el que todos son tratados como iguales. La principal demanda del movimiento estudiantil (participar en el debate sobre la reforma educativa) tiene mucho que ver con el deseo de subvertir el papel –subordinado y pasivo– que la sociedad les asigna, y contra el que apunta la rebelión en curso.

### De la federación a la coordinación

Recorrer aunque sea someramente la trayectoria del movimiento estudiantil de Secundaria desde la transición democrática hasta la actualidad, es poner en blanco sobre negro las profundas transformaciones acaecidas en su organización, sus formas de expresión y los objetivos planteados. Permite también observar el sentido de esos cambios y las razones por las cuales los actuales estudiantes secundarios rechazan las formas establecidas –y jerarquizadas– de organización. La primera estructura que se dieron los estudiantes, la Federación de Estudiantes de Secundaria (FES), fue prácticamente una fotocopia de las organizaciones sindicales y de las gremiales imperantes en la Universidad.

La FES elegía en los centros delegados federales y convencionales que conformaban un consejo federal y una convención que se convocaba anualmente. Existía además una dirección –un secretariado de cinco miembros– permanente. Los delegados federales eran elegidos por voto secreto en los centros, donde los estudiantes optaban por las diferentes listas –partidarias o de alianzas de partidos– que se presentaban. Existían también organismos zonales que actuaban como órganos de dirección intermedios.

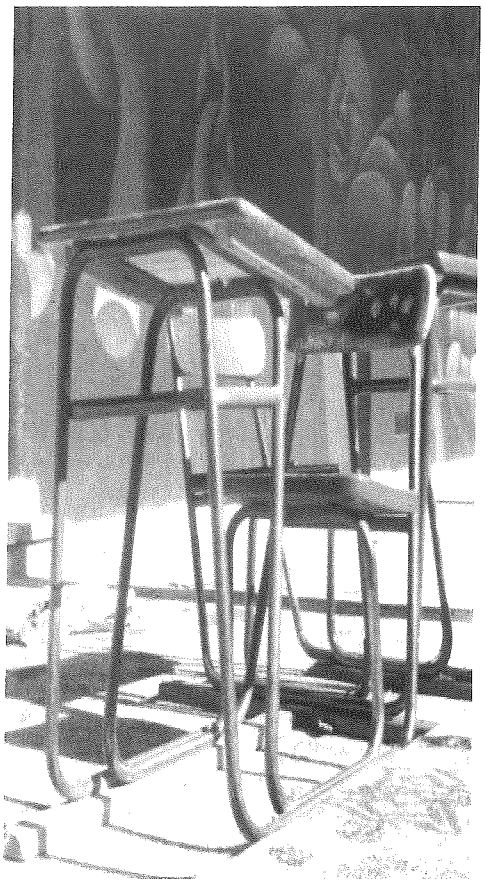
Durante la primera etapa la hegemonía comunista (UJC) era aplastante. No obstante, diversas alianzas entre quienes contestaban al sector dominante conseguían en ocasiones imponerse en algunos centros. La tónica del movimiento estudiantil la pautaba el fuerte enfrentamiento entre sectores políticos, llegándose en numerosas ocasiones a colisiones violentas en las reuniones de la federación.

Pero 1989 fue un parteaguas. Algunos centros importantes fueron ganados por listas "radicales" y a lo largo de ese año la FES se fue desgranando hasta dejar de existir. Varios hechos, además del debilitamiento de la corriente comunista, estuvieron en la base de la crisis de la FES. Cabría mencionar, entre ellos, la derrota del voto verde en el plebiscito sobre la Ley de Caducidad, la anomia social propia de un año electoral y, sobre todo, un aumento de la represión que canalizó buena parte de la protesta juvenil hacia otros cauces, mucho menos institucionalizados.

Aunque exploró nuevas formas de movilización, en las que se combinaban la protesta y la fiesta, la rígida estructura de la FES no consiguió expresar la cultura juvenil que venía ganando cada vez mayores espacios sociales. Un buen ejemplo es que el sector político mayoritario en la FES rechazaba el **rock**, que comenzaba a ser sentido por los jóvenes como una de sus principales expresiones musicales. Las movilizaciones de respuesta al asesinato del joven Guillermo Machado, en medio de una política que priorizaba las razias como forma de meter en cintura a la juventud, llevaron a la creación de la Coordinadora Anti Razias. La nueva organización se convirtió pronto en alternativa para buena parte de la juventud estudiantil –pero también para aquellos sectores que no hacían vida liceal–, se dio una estructura horizontal y no jerarquizada, e hizo del **rock** una de sus principales formas de comunicación.

El movimiento duró poco tiempo, pero fue lo suficientemente amplio y removedor como para conseguir frenar las razias, provocó la renuncia del ministro del Interior, Antonio Marchesano, y celebró –a modo de festejo– el multitudinario campamento de Libertad, a principios de octubre. A partir de allí la Coordinadora Anti Razias se diluyó, pero su presencia selló el fin de una época: la de las estructuras juveniles jerarquizadas y copadas por sectores políticos.

Aquella Coordinadora, antecedente inmediato de las nuevas formas de organización del movimiento estudiantil, funcionaba de forma descentralizada en los barrios, no elegía delegados sino que realizaba plenarios a los que asistían todos los que querían ir, rompiendo con *"la forma estructurada de asambleas gremiales o políticas, con todo el poder que implica saber manejarlas"* [3]. Resulta interesante constatar que desde diferentes sectores del espectro político las actitudes hacia la Coordinadora Anti Razias fueron similares. Tanto el Foro Juvenil como el Frente Juvenil del MLN le retiraron su apoyo, constatándose que desde extremos ideológicos opuestos se reaccionó de forma simétrica ante un fenómeno que les resultaba incomprensible y no entraba en sus cálculos "tácticos". El apoyo a la Coordinadora provocó la



crisis y desaparición de las juventudes tupamaras y, paralelamente, llevó a la burocratización defensiva de las organizaciones juveniles comunista y socialista.

Recién en 1991 los estudiantes volvieron a recomponer una nueva organización. La marcha del 14 de agosto fue convocada por el Encuentro de Estudiantes de Secundaria, a la que acudieron menos de mil personas. Se trataba de una coordinación a la que asistían jóvenes a título individual, que no representaban a su centro sino que deseaban movilizar al estudiantado mediante una organización más flexible. Las demandas habían cambiado: si la FES se movilizaba prioritariamente por el boleto y un presupuesto digno para la enseñanza, los convocantes de la marcha de 1991 pusieron en primer plano el tema de la represión, toda vez que ya habían existido enfrentamientos en algunos liceos –el Zorrilla en particular– con los funcionarios del servicio 222.

Sin embargo, fue en 1992 cuando el movimiento estudiantil despegó con fuerza. Se creó la Coordinadora de Estudiantes de Secundaria, que convocó la marcha del 24 de julio con motivo del aniversario de la muerte de Machado. Acudieron unas 1.500 personas y terminó con una fuerte carga policial frente al Codicén, que resultó apedreado por los manifestantes.

A partir de ese momento la Coordinadora ganó fuerza. En su interior existían dos corrientes: una que respondía a los jóvenes vinculados a los sectores llamados "radicales", y la otra a comunistas y socialistas. Pero el hecho más sobresaliente, en el que coincide la mayoría de los testimonios, es que *"de unos 150 que nos reuníamos, apenas 20 tenían militancia orgánica"*. En suma, la inmensa mayoría de quienes formaron y militaron en la Coordinadora era independiente.

La marcha del 14 de agosto fue muy debatida. Aún estaba fresca la represión contra la marcha anterior, apenas 20 días antes. Se discutía si debía existir un servicio de orden o "autodefensa", triunfando quienes argumentaban a favor. Pocos días antes de la marcha, un grupo de estudiantes prefirió desmarcarse de la convocatoria y se sumó a una manifestación del PIT–CNT que se realizaba el mismo día. El resultado mostró el poder de convocatoria, y la legitimidad, de la Coordinadora: mientras que a la marcha convocada por ésta acudieron 5.000 personas, a la otra fueron apenas una veintena de estudiantes.

Pocas semanas después, a fines de setiembre, se produjo la ocupación del liceo Miranda en protesta por sanciones impuestas por el Codicén a un grupo de estudiantes que repudió la presencia de los consejeros en el liceo, con motivo de una reunión para evaluar la marcha de la "microexperiencia". Durante los siete días que estuvo ocupado el Miranda se registraron movilizaciones en varios liceos, mientras el Codicén decidió el cierre de todos los centros para evitar la extensión del conflicto. La ocupación se saldó con un éxito total, al levantar las autoridades de la enseñanza las sanciones y aceptar la demanda estudiantil de que los expedientes de los sancionados quedaran "limpios". La importancia de lo sucedido entre setiembre y octubre de 1992 en el Miranda puede resumirse en que fue la primera ocasión, después de la dictadura, en que los estudiantes tuvieron un liceo bajo su control.

El año se cerró con un gran festival en el Teatro de Verano, en el que actuaron 20 grupos. El 92 fue el año de mayor actividad de la Coordinadora de Estudiantes, que años más tarde repetiría las marchas recordando a Líber Arce y a Machado, pero pronto su actividad comenzó a decaer, hasta desaparecer prácticamente en 1994.

A la hora de evaluar éxitos y errores, Diego, estudiante del IAVA de 22 años, menciona que *"la Coordinadora consiguió expresar una cultura juvenil que la FES rechazaba, proceso en el que la Coordinadora Anti Razias jugó un papel determinante"*. También resultó importante que la Coordinadora se diera una forma de organización más flexible, sin cargos fijos y adaptando la estructura a la realidad del movimiento: *"Se trataba de que las formas de coordinación estuvieran subordinadas a la actividad real y concreta, y no como sucedía anteriormente cuando una estructura pesada, lenta y burocrática terminaba por imponer su lógica a la vida gremial en los centros"*.

El decaimiento de la Coordinadora de Estudiantes, a partir de 1993, lo explica Diego

porque *"empezó a ser algo separado de los liceos, cristaliza una mentalidad militante, la organización empieza a anquilosarse y a convertirse en una estructura 'pesada'"*. En suma, la Coordinadora comenzó a ser funcional para dos marchas anuales, se separó de la base y registró en su interior fuertes polémicas políticas que la debilitaron. Finalmente, el año electoral terminó por desvanecer el movimiento.

### La búsqueda de espacios

Uno de los hechos que el nuevo movimiento estudiantil pone de relieve es el profundo desasosiego que atraviesa a la juventud. Ya en abril de este año, el campamento de El Minuano –bautizado "Cuando las venas arden, cambia la historia"–, en el departamento de Colonia, puso de manifiesto que esa inquietud, en ocasiones, cobra forma y se muestra capaz de expresarse. Seis mil jóvenes convivieron durante cinco días, sin policía ni tutela, escucharon música, consumieron alcohol y otras drogas, debatieron en decenas de talleres y, aunque hubo algunos incidentes aislados, fueron mínimos y pudieron ser controlados por los propios acampantes.

Aunque hubo *"mucha joda"*, como se quejaron los organizadores, se realizaron múltiples talleres donde se debatieron en profundidad, y a lo largo de muchas horas, temas como la represión y los derechos humanos, Chiapas, marginalidad, segregación social y racial, aborto, ambiente, drogas y delincuencia, entre otros. Los debates sobre educación no concitaron demasiado interés, pero la práctica del taller se reveló como una modalidad aceptada e integrada por los jóvenes, en la que se combinan la participación, el estudio y el debate.

Desde los comienzos del año lectivo la inquietud liceal fue creciendo. Impulsados por los jóvenes más activos se realizaron decenas de talleres sobre la reforma educativa, un tema que a lo largo del año fue ganando espacios en los medios de comunicación, en organizaciones barriales y sociales, sindicatos de la enseñanza y también en los liceos. En muchos de esos talleres se venían utilizando, como material de estudio, artículos de periódicos y boletines de ADES, AFUTU y Ademu, a la vez que profesores y docentes eran invitados a exponer sus opiniones sobre la reforma educativa.

Varios liceos venían preparando, desde principios de julio, actividades para la marcha del 14 de agosto, y unos pocos, además, iniciativas sobre los derechos humanos con motivo del segundo aniversario de la muerte de Fernando Morroni en el Filtro. A fines de julio, por iniciativa del PIT–CNT, se realizó una reunión en el local de la central sindical para preparar la marcha recordando a Líber Arce, en la que participaron la FEUU y la Coordinadora de Secundaria. Algunos testigos de estos primeros encuentros recuerdan que el clima era conflictivo, con acusaciones de "burócratas" a los sindicalistas por parte de los estudiantes. *"Vinieron tantos delegados como centros de Secundaria organizados* –asegura Juan Castillo, secretario de organización del PIT–CNT– y *quedamos sorprendidos ante lo que ellos denominaban como 'dirección horizontal'. Se hicieron varias reuniones muy, pero muy conflictivas. Los gurises en vez de dirigirse a nosotros por el nombre o decirnos compañero, nos ponían el mote de burócratas cada vez que se les daba la gana. Sin embargo, ahora tengo que decir que nos hicieron ver un montón de cosas"*.

Para ese entonces, principios de agosto, la Coordinadora nucleaba apenas a una pequeña parte de los institutos más activos, entre los que no se encontraba ningún centro de UTU. La idea de ocupar a partir del 14 de agosto se venía trabajando en un puñado de liceos, pero la pretensión inicial consistía en que comenzaran sólo cuatro centros y cuando éstos desocuparan se sumaran otros tantos, para rotar y evitar el desgaste. Los propios promotores de las ocupaciones desconocían la capacidad que pocos días más tarde demostraría el movimiento.

Durante el acto del 14 de agosto, luego de una de las marchas más numerosas y combativas de los últimos años, cuatro liceos decidieron ocupar por tres días. A partir de entonces suceden dos hechos que modifican los cálculos previos: la voluntad de ocupar se extiende de forma imprevista y la Coordinadora se convierte en el lugar donde todos acuden para enlazar y dar forma a las inquietudes. Una anécdota que ilustra la situación de los primeros días: cuando los estudiantes de un liceo de la Costa de Oro se disponían a ocupar, miembros de la Coordinadora acudieron para desestimularlos, ya que consideraban que debían dar el paso recién cuando los centros que habían iniciado el movimiento desocuparan. Casi nadie creía que las ocupaciones pudieran mantenerse más allá del lunes 18. Contra todas las previsiones, a partir de ese día el movimiento se expandió, llegando hasta los rincones menos esperados.

### Creando comunidad

Echar un vistazo al tipo de organización que presenta el actual movimiento permite avizorar la profundidad de los cambios y novedades



de que es portador. El primer periódico de la Coordinadora, distribuido durante las ocupaciones, bautizado –no por casualidad– **Repique** y encabezado por la letra de un candombe de Ruben Rada, explica así el funcionamiento gremial: *"¿Qué es la Coordinadora Intergremial de Estudiantes? Bueno, acá nos juntamos tres delegados por cada liceo y UTU para coordinar propuestas que bajan de los centros; un lugar donde informarnos de los trabajos que se están haciendo en cada lugar, para poder así ponernos de acuerdo y unificar la lucha ¿Tá?"*

La palabra clave del párrafo es "bajar". En la cultura política y social dominante, las direcciones "bajan" a las bases para recabar sus opiniones, informar o indicar el rumbo ("dar línea", en criollo). Revela la existencia de una organización jerarquizada en la que hay una base y una dirección, un abajo y un arriba. El carácter democrático de tal organización consistiría en que las bases pueden ser escuchadas y consultadas, y sus opiniones ser más o menos atendidas a la hora de tomar las decisiones.

Para los jóvenes ocupantes, el arriba y el abajo aparecen trastrocados. Arriba están las asambleas gremiales y abajo la coordinación del movimiento. La Coordinadora no tiene carácter resolutivo y se limita a poner en común las decisiones soberanas de las asambleas de centros. Ciertamente, no todos los jóvenes consultados coinciden en esto. Algunos centros consideran que la Coordinadora está por encima de las asambleas de centros y desean que tenga carácter resolutivo. Otros estiman conveniente que los voceros o delegados sean permanentes y no rotativos como proponen muchos centros. En todo caso, se constata cierta heterogeneidad y el tema está abierto, aunque tienden a predominar las ideas de no delegación, soberanía de cada asamblea de turno y centro, y rotatividad de los voceros.

Lo que nadie discute es que cada asamblea es autónoma para tomar las decisiones que le parezca, con o sin el consentimiento de la Coordinadora, y que ésta no tiene sentido sin la existencia de gremios sólidos y movilizados. O sea, más allá de la ubicación de la Coordinadora –arriba o abajo– todos parecen coincidir en que lo que la llena de contenido es la actividad gremial en los centros, expresada a su vez en las asambleas.

Por otro lado, las asambleas son muy largas, duran hasta siete u ocho horas y, en ocasiones, deben ser suspendidas para continuarlas al día siguiente. Por su funcionamiento las asambleas no son órganos donde un sector busque imponerse al otro, maniobrando tal o cual posición. Todos hablan, a veces superponiéndose, y a todos se escucha sin que las más de las veces se siga un estricto orden de intervenciones. Más aún: no hay una "mesa" o moderador que las presida y ordene; los muchachos se sientan en círculo, todos al mismo nivel, porque todos se sienten iguales.

En este punto tampoco existe un patrón común. El caso del IPA es bastante diferente al de la mayoría de los liceos consultados, quizá por tratarse de estudiantes de mayor edad o porque el gremio fue creado hace ya tiempo y funciona con criterios intermedios entre los de la estructura universitaria (elecciones con listas que eligen una directiva permanente) y los predominantes en liceos y escuelas de UTU. En líneas generales se puede decir que el movimiento oscila entre el funcionamiento asambleísta "puro" y una combinación de asambleas con delegados de clases o turnos más o menos permanentes.

¿Qué son las asambleas? Difícil sintetizarlo. En todo caso, parecen mucho más un espacio de comunicación, de intercambio y experimentación que rígidos territorios donde impera el orden formal y se compite por el poder. Aunque algunos jóvenes se destacan por la claridad de sus exposiciones, no existen líderes y, si surgen, a menudo se los mira con desconfianza. Quizá a estas asambleas se las pueda definir más bien como un espacio para el intercambio (de información y afectos, de comunicación y experiencias).

Ciertamente, para el observador acostumbrado a las asambleas sindicales o políticas, las de los jóvenes parecen caóticas. Por momentos el griterío impide escuchar y ser escuchado. Sin embargo predominan los lazos afectivos, por encima de los políticos [4], y los de pertenencia e identidad, en una suerte de traslación –y generalización– de los lazos que anteriormente establecieron en la barra de amigos (que en realidad funciona como una microcomunidad), forma de socialización primaria de los jóvenes de hoy que trasladan tanto a la tribuna del estadio como al liceo y la esquina.



Todos, sin excepción en este punto, declaran haberse sentido en las ocupaciones como formando parte de *"una gran familia"*, expresando de esa forma los fuertes lazos afectivos creados durante el movimiento. También aseguran sentirse, luego de las ocupaciones, *"diferentes interiormente y en nuestra relación con el mundo"*. Consultados acerca de esos cambios, la lista puede resumirse así: haber ganado consideración de los mayores, sean docentes o familiares, y un espacio en la sociedad (*"sentimos mayor respeto, que ahora se nos escucha con atención"*); recuperar las ganas de ir al liceo; *"alegría de vivir"*; mayor autoestima; *"ganas de hacer cosas"*, que van desde continuar el movimiento hasta crear una radio libre o hacer talleres de estudio con compañeros, vecinos, padres o docentes. Un hecho muy sintomático es que luego de las desocupaciones se registraron varios campamentos –en Punta Espinillo y El Pinar, por ejemplo– que reflejan el deseo de darle continuidad a las relaciones comunitarias surgidas en los centros.

El teólogo español Casiano Floristán, al igual que muchos otros partidarios de la teología de la liberación, distingue a grandes rasgos dos formas de organización social: la asociación y la comunidad. Las relaciones asociativas, como los partidos y los sindicatos, las define como *"instrumentales, racionales, tácticas, interesadas, en las que las personas son medio para conseguir unos fines"*. Las relaciones comunitarias se caracterizan por ser *"personales, familiares, afectivas, en donde las personas son fines por sí mismas"*. Considera que así como sin la asociación no hay progreso, sin la comunidad no hay ética. En ello, más que en cualquier otra cuestión, radican la fuerza y el poder de seducción de este movimiento juvenil.

Algunos estudiantes, como Fernanda, de 17 años, ocupante del liceo Miranda, sostiene que *"en la ocupación compartimos todo, desde las ganas de comer algo más sólido hasta los cigarrillos, los nervios y los buenos momentos"*. Cualquiera que haya estado un buen rato en un liceo puede comprobar cómo los jóvenes han construido sólidas relaciones humanas, que pasan por compartir el trabajo autorregulado hasta profundos lazos afectivos asentados en algo tan rico como poco común en las sociedades actuales: la vivencia cotidiana de vínculos cara a cara, establecidos en una dilatada experiencia colectiva.

La profesora Selva López Chirico, presente en el momento de la desocupación del liceo de Melo, trazó una emotiva y elocuente síntesis: *"Se pintaron la cara de colores, hicieron una manifestación y una fiesta y lloraban porque decían que vivieron unos momentos de tal espíritu*




*comunitario, que se desarrolló tanto compañerismo, que lamentaban que se terminara*". A un buen puñado de jóvenes la experiencia humana y vivencial de las ocupaciones les ha cambiado la vida.

### La horizontalidad como forma de organización

El tipo de organización elegida por los "estudiantes en movimiento" desconcertó tanto a las autoridades del Codicén como a quienes apoyaron las ocupaciones. Unos y otros manifestaron su preocupación ante la falta de interlocutores permanentes, acostumbrados a tratar siempre con las mismas personas, con las que –más allá de las diferencias– consiguen establecer formas de entendimiento que allanan la comunicación. Sin embargo, los jóvenes no "eligieron" una organización horizontal como la Coordinadora, sino que la fueron construyendo sobre la marcha, trasladando a la vida gremial tanto las formas de socialización a las que están habituados en la barra de amigos como las experiencias acumuladas en los años posteriores a la dictadura, que les fueron indicando qué tipo de estructura **no** querían. A partir de allí parecen haber ido experimentando –y lo siguen haciendo– hasta encontrar un molde que se ajuste, pero que no apriete ni resulte incómodo.

En los centros cada turno escoge la organización que considera más adecuada. La mayoría hace asambleas de clase y elige delegados. Cuando lo estiman necesario se hacen asambleas generales. Pero no existe una norma; predomina la elasticidad, dependiendo de las necesidades del momento. Lo mismo sucede con la Coordinadora. Acuden cada vez que es necesario establecer lazos para hacer algo y dejan de acudir cuando se pierde interés o decae la actividad. En suma, *"no tenemos un gremio separado de lo que son los estudiantes"*, sostienen muchos voceros.

Lo que sí predomina es la voluntad de *"hacer las cosas entre todos"*. Natalia, estudiante del Miranda, de 17 años, asegura que *"lo que importa es que cada una de las personas piensa y siente de forma distinta"*, por lo que el esmero por *"tratarnos bien"* consume muchas energías. Y reflexiona: *"No hubo ninguna ocupación donde hubiera un solo problema con una piba, mientras cuando vas a cualquier baile siempre te molestan"*.

Un buen ejemplo son las asambleas y los talleres. Muchas asambleas comienzan cantando o coreando "asamblea, asamblea". En ocasiones arman dinámicas de grupo o juegos como diversión, para entrar en confianza y distender el ambiente. *"Es una forma de comunicarnos mejor* –dice Natalia–, *de perder la vergüenza de hablar delante de mucha gente, de distendernos y estar cómodos entre nosotros, porque la asamblea no es un trámite."* A menudo los talleres comienzan de la siguiente forma: se sientan en círculo y cada uno escribe en un papel las tres cosas que le parecen más importantes. Se hace una bolita y se tira el papel en el medio, cada uno recoge uno y comienza a discutir el contenido con los dos que tiene a su lado. Luego se juntan de a seis y luego de a doce, para seguir conversando, hasta que se pone todo en común. ¿Dónde lo aprendieron? *"No lo sé. Vimos que en una asamblea grande hablan sólo los que tienen facilidad de palabra o los que traen algo para decir. En cambio en grupos chicos hablan todos y así sucede luego en las asambleas, porque si hablan tres o cuatro la cosa no tiene gracia"*, dice Natalia.

Durante las ocupaciones muchas asambleas comenzaban con debates entre los que compartían una misma comisión de trabajo. Consultado sobre las razones que los llevan a sentarse en círculo durante las asambleas, Alejandro, del liceo 15, dice que *"lo hacemos porque tenemos necesidad de mirarnos todos a la cara"*. Al igual que muchos otros gremios de Secundaria, la mayor parte de los gremios de UTU estima que la Coordinadora se sitúa por debajo de los centros y no debe ni puede tomar decisiones y que los voceros deben ser rotativos.

Un análisis detallado del boletín de la Coordinadora, el único ejemplar publicado

hasta el momento por la organización, permite llegar a conclusiones sorprendentes. Fue elaborado por una comisión integrada por jóvenes de varios liceos. Tiene sólo cuatro páginas, las caras externas son en blanco y negro y las internas a dos colores, justo al revés de lo que sucede con las publicaciones que ponen color en la tapa como forma de atraer al lector. En **Repique** el color está dentro. Esa parte interior se denomina "La frazada de la abuela Catalina" y es una colcha de retazos en la que cada centro escribió un texto breve. Cada trocito aparece "cosido" simbólicamente y en la parte superior, despuntando sobre la manta, aparece la cara de la abuela. A modo de sombrero, la abuela luce un texto en el que la Coordinadora explica qué es la organización.

Natalia expresa las razones del dibujo: *"Cada retazo de color es un centro. En la medida que los retazos se unen la frazada es más grande y más abrigada, más rica y más linda. Si la frazada no está, la abuela Catalina no hace nada, se muere de frío. El sombrero de la abuela es la Coordinadora, pero está por debajo de la frazada, y si la frazada desaparece ella no es nada. Cuanto más chica sea la frazada más frío va a tener, porque el movimiento sin gente discutiendo no existe, no tiene nada que hacer porque depende de eso, es lo que enriquece y lo mantiene. En síntesis, la Coordinadora no es la dirección del movimiento, porque la dirección depende del movimiento mismo. Lo único que nadie discute y siempre se respeta, son las decisiones autónomas de las asambleas de cada centro"*.

En suma, el movimiento no tiene un punto de dirección y de poder. Otra imagen puede servir para completar la idea que los estudiantes quisieron trasmitir con la frazada de la abuela Catalina. Es la del **collage**: un equipo de la televisión mexicana acudió a un centro ocupado preguntando acerca de los objetivos de la movilización. *"Nos imaginamos al Uruguay como un* ***collage*** –dijeron–. *Dentro de ese* ***collage*** *quienes tienen que decidir son los colores y no la cascola. Uno tiene que poder decidir, como color, dónde quiere ubicarse, y no que te peguen y tener que quedarte ahí. Pero que te pongan en un lugar depende de nosotros, de que creamos que estamos 'pegados'. Si dejamos de creer en el poder de la cascola, podemos movernos y cambiar de lugar."*

### El rizoma estudiantil

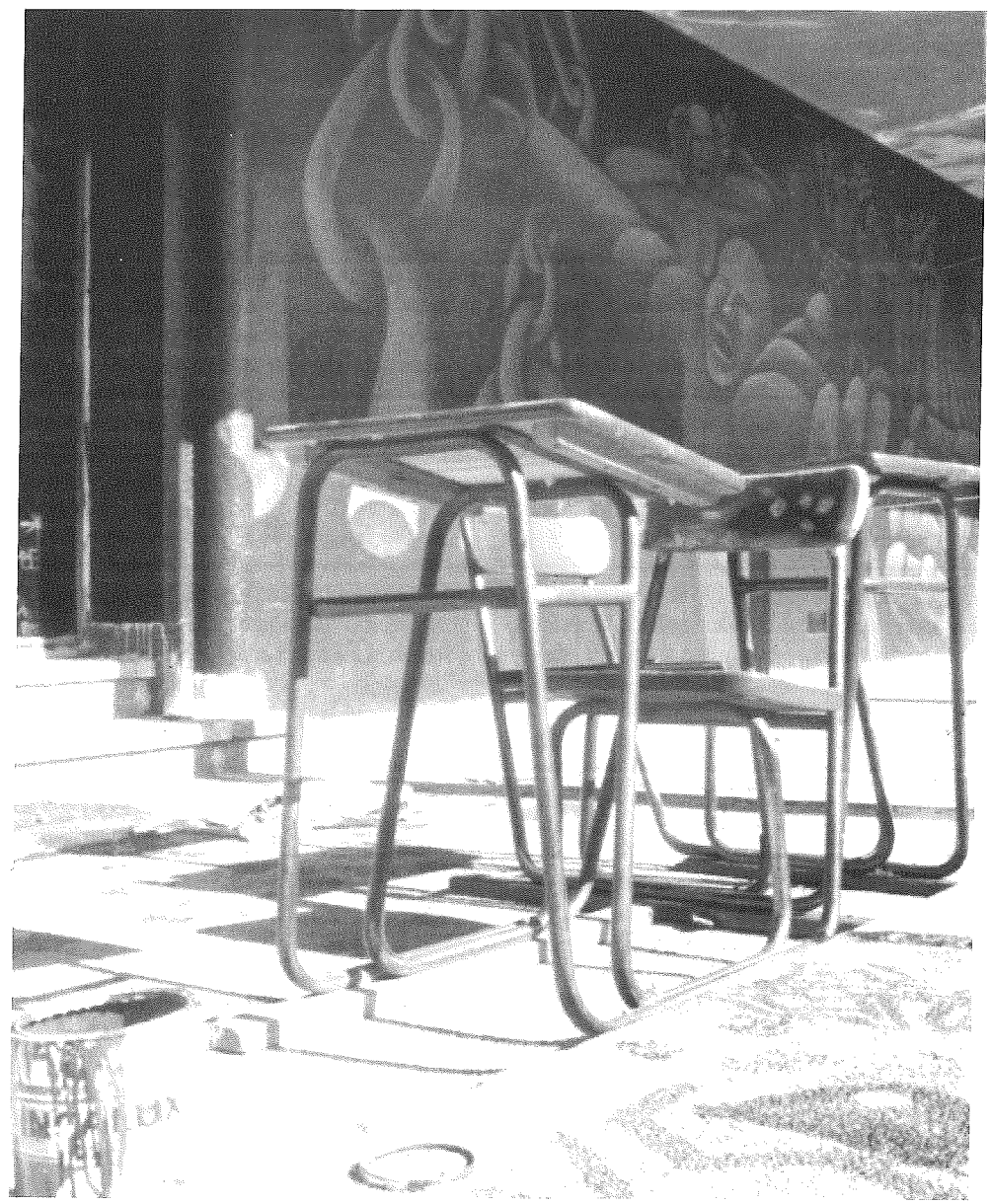
Una de las principales diferencias entre el actual movimiento y el que emergió en 1992 consiste en que esta Coordinadora enlaza gremios y no personas. La horizontalidad entre los distintos centros, la inexistencia de jerarquías y líderes, la opción de debatir "todo entre todos", generan no sólo incomprensiones sino un estilo de funcionamiento lento para los parámetros con los que se guía la política formal. Las reuniones de la Coordinadora llegan a consumir hasta doce horas y las asambleas de los centros duran a menudo más de cuatro o cinco horas. Aunque no lo formulan claramente, el concepto del tiempo aparece subordinado al de participación. Existe una especie de ida y vuelta de las decisiones, la Coordinadora informa de las gestiones con el Codicén, los voceros las trasladan a los centros y vuelven con las decisiones para ponerlas en común. En ocasiones, tomar una decisión puede llevar semanas. Por el contrario, consumen muy poco tiempo en decidir quiénes son los voceros, porque *"lo importante no es quiénes van, sino las posiciones que llevan"*.

Explicar el funcionamiento del movimiento estudiantil se torna una necesidad imprescindible, a la vista de las enormes diferencias con todo tipo de organización previa en el Uruguay. Quizá la imagen del "rizoma" puede resultar útil.

En la introducción a un mordaz y penetrante trabajo titulado **Rizoma**, Gilles Deleuze y Félix Guattari critican la lógica dualista o binaria dominante en el pensamiento occidental, asegurando que *"este pensamiento no ha comprendido nunca la multiplicidad"*. Utilizan la imagen del árbol–raíz para ejemplificar este tipo de lógica (uno se divide en dos), que califican como el pensamiento más clásico, viejo y fatigado, anclado en oposiciones (bueno y malo, positivo y negativo, etcétera). En oposición a la imagen del árbol defienden la del rizoma, que vendría a representar de forma más adecuada la imagen de multiplicidad: un conjunto de líneas, como un tubérculo, que aglomera actos muy diversos.

Principios del rizoma son la conexión y la heterogeneidad: *"Cualquier punto de un rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Es diferente al árbol o la raíz, que fijan un punto, un orden"*. También lo caracteriza el *"principio de multiplicidad"*, en el que no hay ninguna relación con el Uno, donde *"no hay unidad que sirva de pivote"*, ni puntos ni posiciones, sino sólo líneas. Tampoco existe en el rizoma un eje de poder, como en el sistema caracterizado por la imagen del árbol–raíz.

Por esa razón, *"un rizoma no puede ser roto, quebrado en cualquier parte, él se recupera según tal*



*o cual de sus líneas y siguiendo otras líneas"*. La imagen del rizoma, en el mundo vegetal, sería la de la grama o la de los hongos, y en el animal la de las hormigas o las ratas. *"Contra los sistemas centrados (incluso policentrados)* –aseguran Guattari y Deleuze–, *de comunicación jerárquica y vínculos preestablecidos, el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significante, sin General, sin memoria organizadora o autómata central, definido únicamente por una circulación de estados"* [5]. De ahí la recomendación de estos pensadores en el sentido de *"haced rizoma y no raíz"*, acompañada de *"¡No suscitéis un general en vosotros!"*

El rizoma y el actual movimiento estudiantil tienen mucho en común: no existe un centro de poder, se reproduce de forma horizontal y no jerárquica, como hebras o redes que se extienden y difunden, que desaparecen subterráneamente para reaparecer de forma imprevisible, obedeciendo más a la lógica de la multiplicidad que a la de la unidad. Si el movimiento se rompe en un lugar, como no es una cadena de poder, puede reproducirse sin dificultad. No depende de puntos (individuos), ni de una estructura fija, se adapta a las circunstancias y, por lo mismo, tiene gran capacidad para mutar. Cuando alguien pretende dominarlo o conducirlo, se rebela. Hace varios años surgió la Coordinadora de Estudiantes que luego fue copada por los sectores más militantes. La respuesta de la mayoría de los jóvenes que la integraban no fue pelear por el espacio que se había creado, una pelea por el poder, sino abandonarla y dejarla vacía de contenido. Al tiempo surgió otra organización similar pero mucho más amplia y extensa: la actual Coordinadora Intergremial.

### Abrir y ocupar espacios: las barras y las llamadas

Sin duda la organización estudiantil es un reflejo de la experiencia que, a lo largo de una década, vivieron los jóvenes. De alguna manera es un rechazo a las estructuras jerárquicas y anquilosadas, refractarias a la participación, que tanto abundan. Pero los jóvenes también trasladan a los liceos hábitos y comportamientos aprendidos en sus formas de socialización cotidiana, ya sea en el barrio, la esquina, el estadio o la discoteca.

Escuchando las consignas que se corean en las manifestaciones puede observarse la repetición casi textual de los cánticos de las barras bravas del fútbol [6]. La frescura y vivacidad de lo que sucede en la Amsterdam, fiesta del color, el ritmo y el cuerpo, es apenas un síntoma de una corriente subterránea que atraviesa buena parte de la sociedad joven.

Durante la transición democrática las hinchadas dejaron de estar mezcladas, las dos barras fueran colocadas en antípodas y el fenómeno comenzó a extenderse al calor de la recuperación de las libertades, justo cuando irrumpe un poderoso movimiento juvenil que tuvo expresiones políticas y sociales en el PIT, la ASCEEP y algunos partidos políticos.



El sociólogo Esteban Perroni, que participa desde hace más de diez años junto a las barras bravas, considera que la estructura interna de la barra *"es bastante horizontal y predominan las relaciones de solidaridad sobre las de competencia"*. En un país dominado por la timidez, el autocontrol, y donde se fomenta el individualismo, la barra *"es una instancia en la que los jóvenes se expresan libre y comunitariamente al servicio de una causa"*.

A la hora de profundizar en el fenómeno, Perroni prefiere dejar de lado las categorías ideológicas para destacar lo que considera *"un desafío no ideológico al poder"*, jerarquizando la fuerte comunicación intragrupal de las barras asentada en compartir emociones, afectos y vivencias. Porque las barras representan *"microidentidades que se pueden definir como comunidades en las que imperan la fraternidad y la solidaridad entre sus miembros, con una fuerte apuesta a lo lúdico y una buena dosis de marginalidad cultural"*.

Si las barras bravas, o las barras de esquina, son una importante forma de socialización de los jóvenes, el candombe tiende a convertirse –de ahí la importancia de las letras de Rada o el nombre "Repique" para su boletín–, simultáneamente, en forma de diversión y protesta. Haría falta un estudio cuantitativo que registre la extraordinaria multiplicación de las "llamadas silvestres", que en pocos años han conseguido arraigarse en casi toda la geografía urbana, pasando de salidas esporádicas los días de fiesta nacional a convertirse en una práctica de casi todos los fines de semana, con cualquier excusa, o sin ella. Una verdadera explosión juvenil que ejemplifica la búsqueda de espacios, que a menudo los encuentra sólo en la calle.

Es como si una parte de la juventud hubiera "tomado" el candombe como forma de expresión, extendiendo las llamadas mucho más allá de los límites geográficos y sociales en los que se manifestó tradicionalmente. Barrios en los que hace pocos años no existía una cuerda de tambores tienen ahora salidas todos los fines de semana.

El músico e investigador en musicología Gustavo Goldman estima que aunque la extensión del candombe tiene algo de moda, con los años se fue popularizando y *"llega a ser hoy una de las principales formas de festejo popular"*. Quizá, porque *"tiene una energía muy especial, que da tanto para festejar como para protestar"*, pero también porque *"hoy tener un tambor es más accesible y ahora se reconoce al candombe como parte de la identidad nacional"*.

Consultado acerca de cómo se siente la gente que participa en la llamada, Goldman dice: *"Siento que cuando salgo con los tambores es como una aplanadora que va pasando"*. Por la estructura interna de la cuerda, el diálogo que se establece entre los tambores, *"el candombe es un fenómeno colectivo, donde se diluyen las distancias entre actor y espectador porque todos participan, tocando, bailando o acompañando"*. Pero el candombe es también comunidad, porque la gente que participa busca algo que los identifique y de lo que sentirse parte.

Desde el punto de vista de la utilización del espacio urbano, en la llamada *"hay una apropiación de la calle, se acota y se controla un espacio que se convierte en territorio de libertad donde se colectivizan el vino y la cerveza, que pasan por t la la cuerda"*. Goldman asegura que a quien compra alcohol durante la llamada no se le ocurre consumirlo solo, sino que lo reparte en *"un consumo social de la bebida, en un compartir social de los tambores"*. Paralelamente se libera el cuerpo y el momento de salir a tocar *"es un momento de libertad"*.

Existe también un aspecto de fuerte afectividad; quien toca *"hace un acto de entrega al barrio y a la gente; aunque se canse y se reviente las manos, lo hace con alegría"*. Pero hay algo más: en Occidente, según Goldman, *"no hay música colectiva y participativa, pero en el candombe sucede al revés, se rompe el dualismo entre activo y pasivo, el que acompaña a la cuerda participa, baila y camina al ritmo de la cuerda, siendo un fenómeno de gran integración"*. Por último, considera que el candombe *"siempre estuvo ligado a la resistencia popular y cultural"*.

La irrupción de los jóvenes en la tribuna y en las llamadas ha modificado tanto el paisaje de los estadios como la utilización de los espacios públicos urbanos. Aunque muchos jóvenes aseguran, como dice Alejandro, del liceo 1, que *"la música que nos gusta raramente podemos escucharla en las radios y tampoco en las discotecas"*, sus formas de expresión, sus gustos y la búsqueda de espacios

para expresarlos han ido abriendo huecos en las grietas que el control social deja entreabiertas.

La masificación de los liceos llevó a que los estudiantes sean apenas un número y se sientan ajenos a la institución. Pero, simultáneamente, los centros son un hervidero de inquietudes y frustraciones, y uno de los lugares donde los jóvenes pasan buena parte de su tiempo. Estos hechos, sumados a anteriores experiencias de lucha y organizativas crearon las condiciones para que en los centros de estudio los jóvenes comenzaran a transitar de objetos a sujetos. Cualquiera que haya estado en los liceos durante los últimos años, podría haber registrado el sordo rumor y el desasosiego que subía de las aulas. Quizá algunos desajustes provocados por la puesta en marcha de la reforma educativa –el malentendimiento entre docentes y Codicén y el "autoritarismo ilustrado" de las autoridades de la enseñanza son algunos de ellos– abrieron las grietas por las que comenzó a colarse el descontento.

Llegado un momento tuvieron la posibilidad de dar un salto y expresarse. Así como otros jóvenes –o ellos mismos– en otros momentos "ocuparon" la Amsterdam y las llamadas, apenas cuatro liceos de Montevideo decidieron, un 14 de agosto, ocupar por tres días. Aunque era algo que se venía debatiendo hacía bastante tiempo, ése fue el momento que encontraron. Pero fue la chispa. A los pocos días había más de 40 centros controlados por los estudiantes. Y de no haber mediado los cierres de centros decretados por el Codicén, seguramente hubieran sido muchísimos más. Fue una sorpresa para muchos, pero más que nada para quienes se sitúan a años luz de esa cultura juvenil que hace tiempo viene reclamando su lugar en el mundo.

### ¿Un nuevo movimiento social?

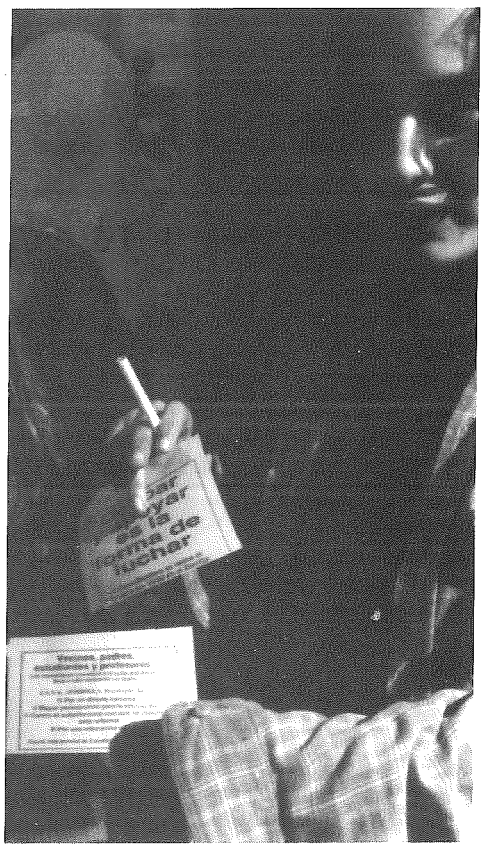
Analizando los llamados nuevos movimientos sociales, André Gorz sostiene que están guiados por *"la aspiración de los individuos y de las comunidades a recuperar su soberanía existencial, el poder de autodeterminar su vida"*. La frase es perfectamente aplicable a lo que consiguieron los estudiantes durante las ocupaciones. En los centros se apoderaron de su vida, la controlaron, establecieron su propio orden, demostrando lo equivocados que están los mayores cuando etiquetan sus comportamientos y, sobre todo, cuando los juzgan negativamente.

Otros analistas sostienen que los nuevos movimientos se encuentran más cerca de *"movimientos con orientación cultural"* que de los *"movimientos con orientación de poder"*. Entre sus características cabe consignar que tienen una composición social heterogénea y una *"estructura organizativa descentralizada y antijerárquica"*, provocan una *"politización de la vida cotidiana y del ámbito privado"* y ejercen *"métodos de acción colectiva no convencionales"* [7].

En Uruguay los sectores mayoritarios de la juventud se sienten marginados social, económica y culturalmente. Sin embargo, la cultura moderna envía a los jóvenes un mensaje contradictorio con su situación real: mientras se difunden ideas y valores que destacan lo joven como positivo, en la sociedad encuentran un verdadero tapón (generacional, policial y hasta estético) que les impide construir espacios propios. Hay que preguntarse si existe una cultura, o subcultura, juvenil que no tiene cabida en la sociedad oficial, y que poco a poco comenzó a desbordar los diques de contención, hasta producir el más amplio movimiento –específicamente joven– en mucho tiempo.

Por las edades de sus integrantes, los estilos de movilización y comportamiento, las demandas contra la exclusión y las formas de organización, se trata de un movimiento juvenil nuevo, que asume la forma de movimiento estudiantil. Mirado en detalle tiene rasgos que lo diferencian de los movimientos anteriores, aunque esos rasgos aún no se hayan consolidado y extendido uniformemente a todos los sectores que lo componen. Representa la emergencia, el desborde de un sujeto –el joven estudiante– que irrumpe en la escena social portando los valores, códigos y conductas que se han venido fraguando en las penumbras de una sociedad que lo marginaliza.

El futuro del movimiento, por el que muchos se preguntan, y su capacidad para remover la sociedad establecida, depende de la actitud de todos los actores sociales involucrados. Porque *"la decadencia de una civilización comienza cuando sus poderes de dominio cultural se perfeccionan tanto, que le permiten falsificar e inhabilitar las subculturas y contraculturas (...) cerrando así las vías de todo cambio, evolutivo o revolucionario. La capacidad de supervivencia de una cultura se define por la habilidad de aprender de sus subculturas sin ser destruida y sin destruirlas"* [8].

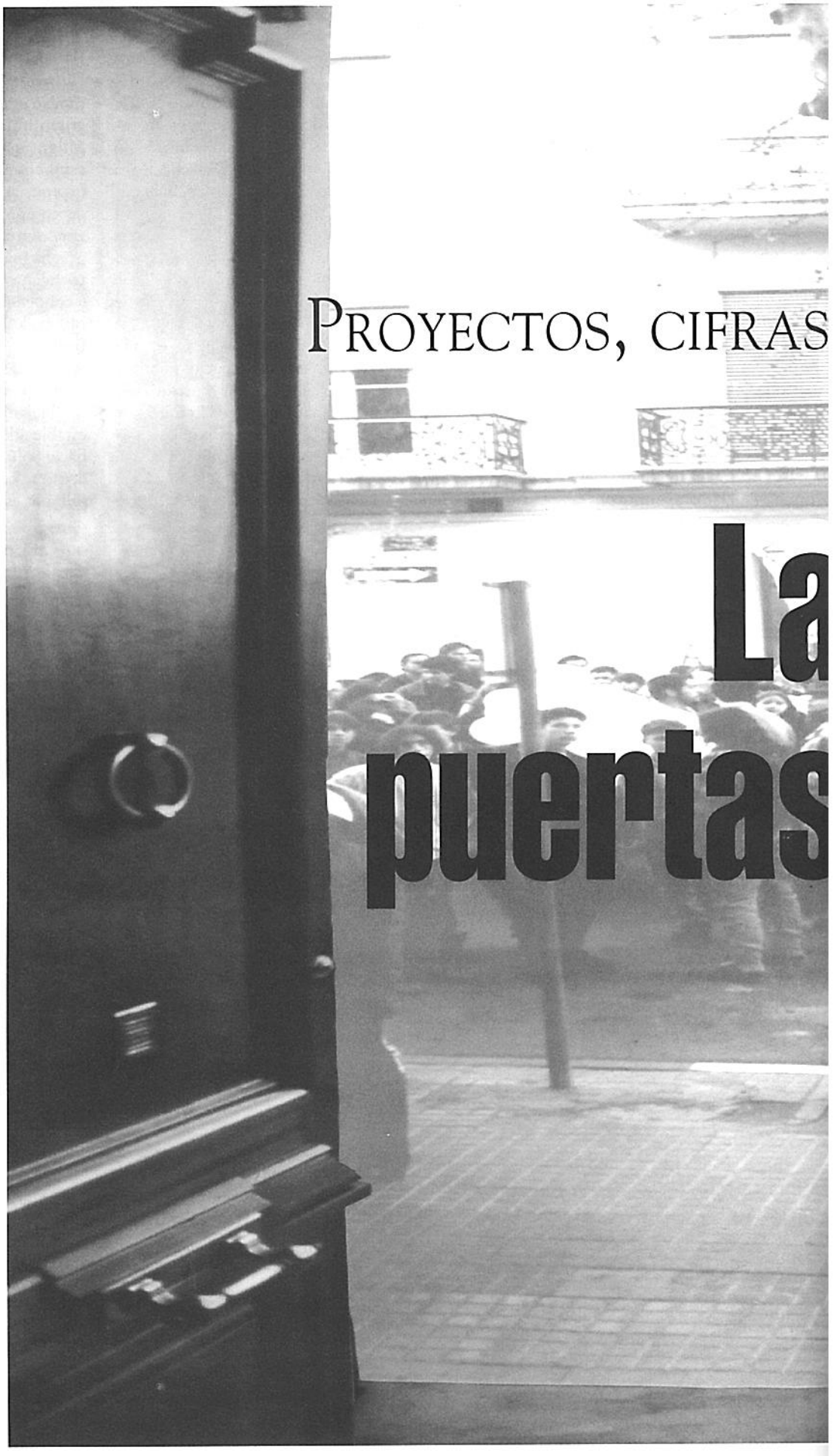


Según el autor citado, la fragmentación social que ha originado diversas culturas o subculturas subordinadas puede resolverse de tres maneras: la evolutiva, que admite la modificación de lo dominante para dar paso a los nuevos retos sociales; la revolucionaria, cuando los poderes bloquean los cambios y pretenden destruir por la violencia los movimientos que los desafían; y, finalmente, cuando se pretende falsificar las culturas contestatarias –vía integración o desfiguración– se asiste a un proceso de "decadencia" del cuerpo social.

Las autoridades de la enseñanza –siguiendo un patrón de comportamiento propio del poder– amagaron una actitud tolerante, transitando rápidamente hacia una respuesta autoritaria clásica. El sistema político formal, desde la coalición de gobierno hasta la oposición frenteamplista o nuevoespacista, ignora olímpicamente al movimiento estudiantil–juvenil. Probablemente intuye la profunda carga cuestionadora de que es portador.

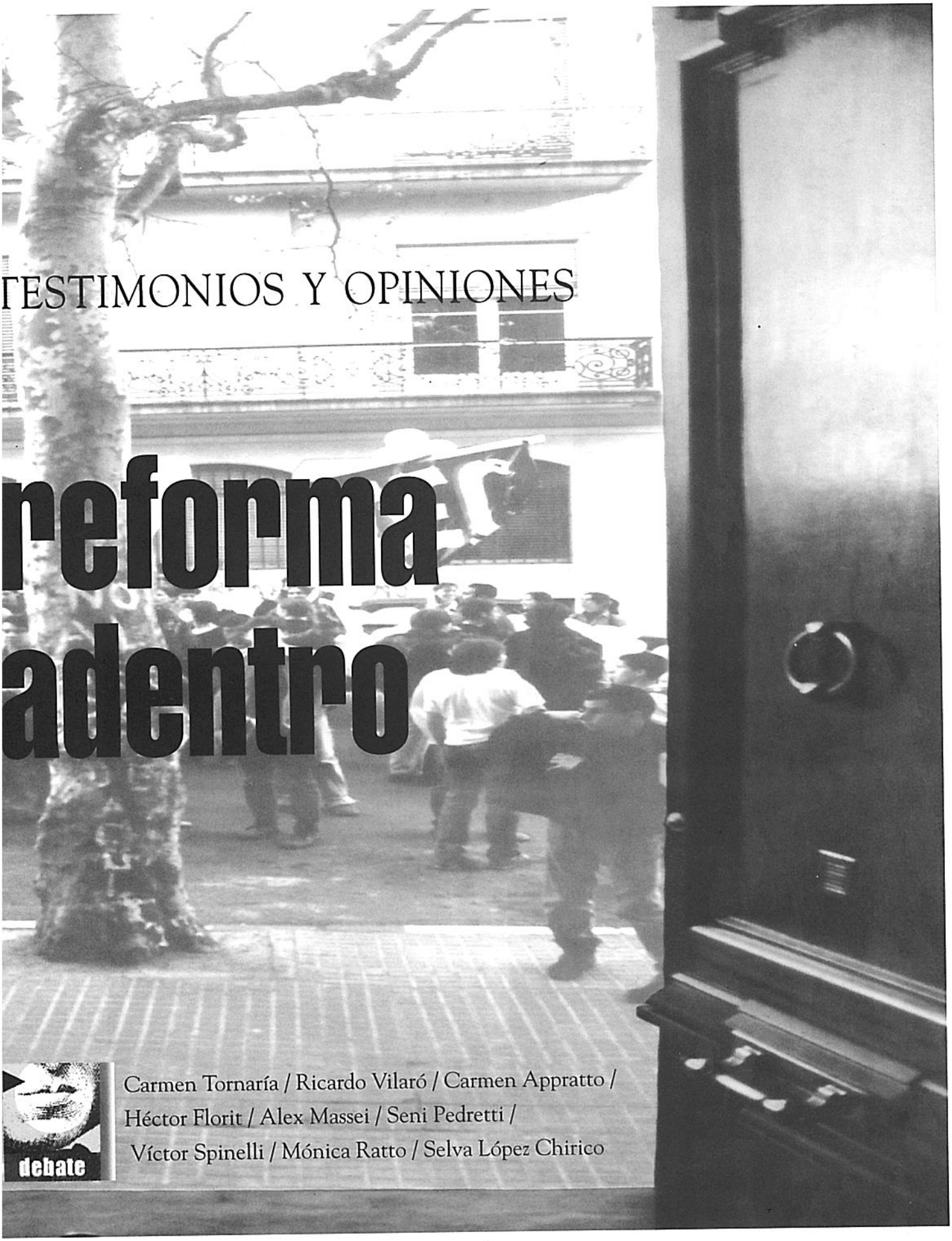
Bloqueadas las vías del cambio social, todo indica que los jóvenes –estudiantes o no– seguirán ensayando caminos en busca de que se les reconozca un lugar en la sociedad. Si desde el punto de vista económico y social tienen un pie fuera del sistema, la actitud de la sociedad establecida los empuja cada vez más hacia los márgenes. A lo largo de los últimos 13 años este movimiento no ha dejado de expandirse y de crecer interiormente, madurando formas de organización y expresión cada vez más adecuadas a sus intereses y su realidad. Mirado en perspectiva, se puede asegurar que el movimiento de agosto abre una nueva etapa. La historia recién empieza.

1. Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo, **Montevideo: Una aproximación a su conocimiento**, Nordan, 1994, pág. 103.
2. Idem, pág. 104.
3. **Proceso de generación de conocimiento grupal e individual en la sociedad de masas,** José Enrique Fernández, 1991, mimeo.
4. Una larga entrevista con tres jóvenes del liceo 1, que habían compartido el campamento instalado en la puerta del centro, produjo un resultado sorprendente: ninguno sabía las preferencias políticas del resto. Uno de ellos tenía militancia comunista, pero aclaró que *"no consulto ni obedezco al partido sino a los compañeros del liceo"*; otro es independiente de izquierda; el tercero, quien con más intensidad participó en el movimiento, se declaró colorado.
5. Gilles Deleuze y Félix Guattari, **Rizoma**, Pre–Textos, 1977, pág. 52.
6. Uno de los cánticos más populares en el estadio reza así: "Baila la hinchada baila, baila de corazón, sin policías, sin vigilantes, vamo'a vivir mejor". Los estudiantes la repiten textual, quitándole la palabra "hinchada".
7. Jorge Riechman y Francisco Fernández Buey, **Redes que dan libertad,** Paidós, Madrid, 1994, págs. 56 y ss.
8. Luis Britto García, **El imperio contracultural: del rock a la postmodernidad**, Nueva Sociedad, 1991, pág. 19.



PROYECTOS, CIFRAS

# La
# puertas



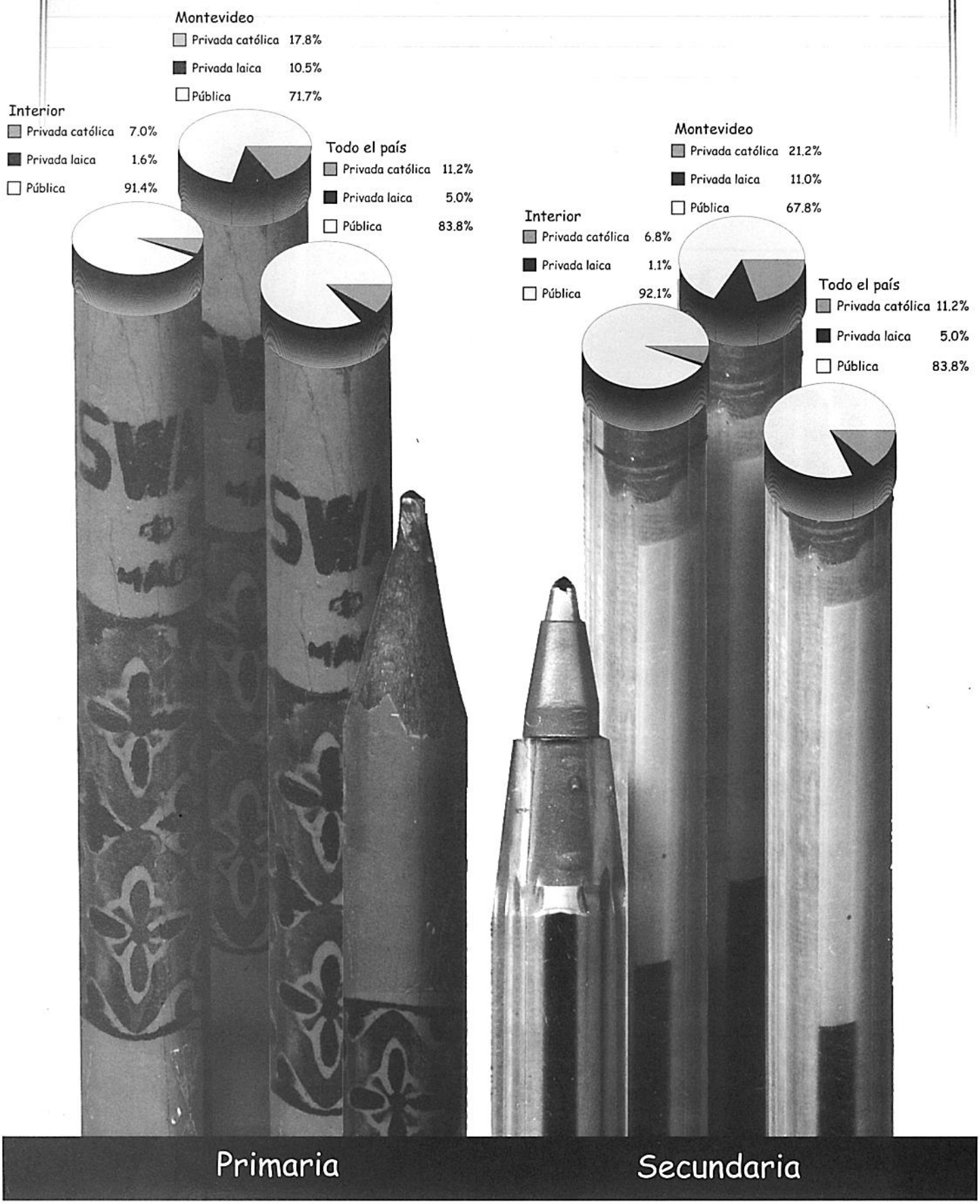
TESTIMONIOS Y OPINIONES

# reforma adentro

debate

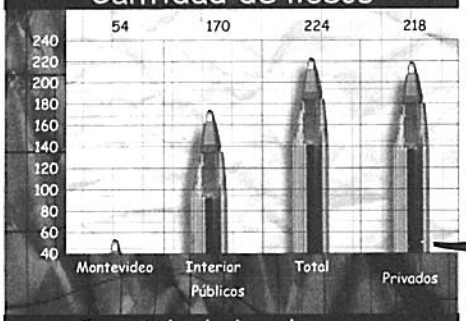
Carmen Tornaría / Ricardo Vilaró / Carmen Appratto /
Héctor Florit / Alex Massei / Seni Pedretti /
Víctor Spinelli / Mónica Ratto / Selva López Chirico

# Participación por diferentes tipos de educación

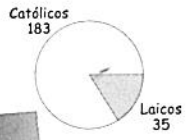


## Enseñanza Secundaria

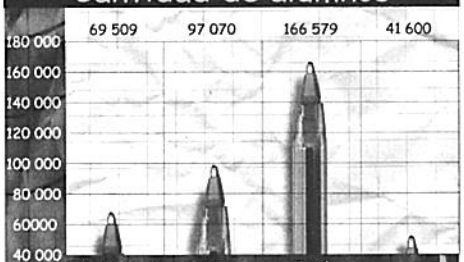
### Cantidad de liceos

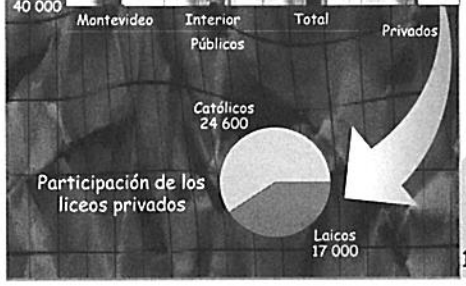



Participación de los liceos privados




### Cantidad de alumnos



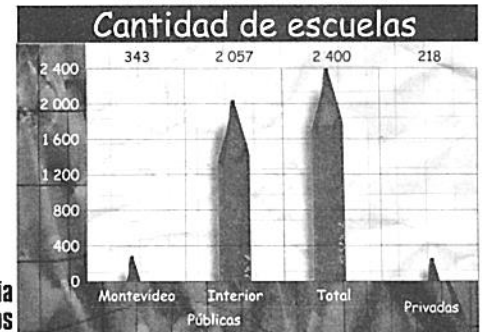




### Enseñanza Secundaria Cantidad de profesores

| | Pública | Católica | Laica | |
|---|---|---|---|---|
| | 5.847 | 2.216 | n/d | Montevideo |
| | 7.321 | 1.053 | n/d | Interior |
| | 13.168 | 3.269 | n/d | Total |

## Enseñanza Primaria

### Cantidad de escuelas




### Enseñanza Primaria Cantidad de maestros

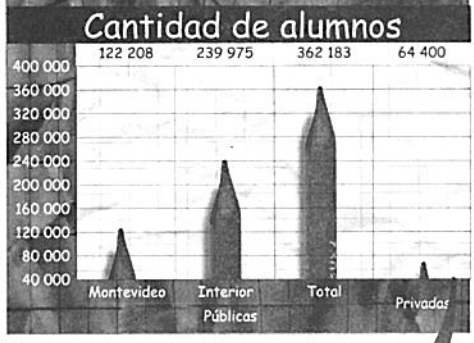
| | | | |
|---|---|---|---|
| Montevideo | 4.350 | 1.602 | n/d |
| Interior | 9.680 | 1.052 | n/d |
| Total | 14.034 | 2.654 | n/d |

Pública · Católica · Laica

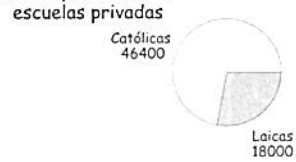
Participación de las escuelas privadas



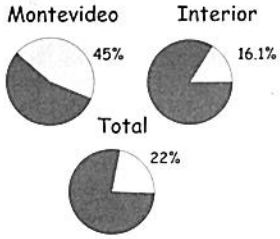

### Cantidad de alumnos




Participación de las escuelas privadas

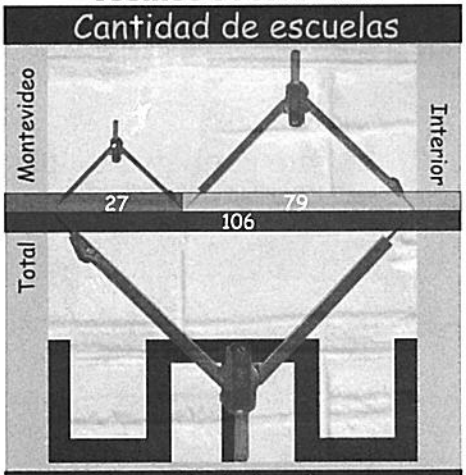



### Egresados del IPA

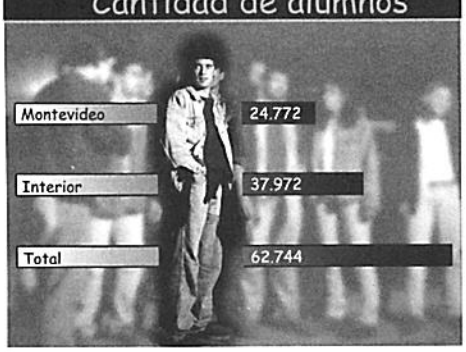



## Enseñanza Técnico Profesional

### Cantidad de escuelas




### Cantidad de alumnos

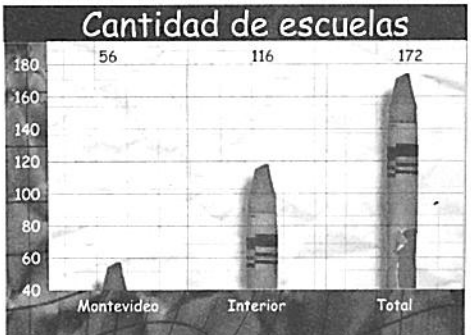



### Enseñanza Técnico Profesional Cantidad de docentes

| | |
|---|---|
| Montevideo | 2.980 |
| Interior | 4.000 |
| Total | 6.980 |

## Enseñanza Preescolar Pública

### Cantidad de escuelas




### Cobertura en niños de 2 a 5 años




Producción periodística: Jorge Barreiro
Infografías: El Sitio



LA REFORMA DE VARELA

# Imagine all the people

Explicitar la finalidad de los cambios, elaborarlos en debate permanente, plasmarlos e un proyecto de ley de fácil comprensión, convocar a la participación popular, son algunas modalidades de aquella reforma educativa que fue clave de identidad para el Uruguay durante muchos años.

CARINA GOBBI

Cuando en 1876 José Pedro Varela (1845–1879) publicó a pedido de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo su obra **La Legislación Escolar**, escrita en 1875, no hizo otra cosa que dar a conocer las fundamentaciones largamente elaboradas de su proyecto de Ley de Educación Común. Aventando sospechas de su posible vinculación política con el gobierno del coronel Lorenzo Latorre (1876–1879), Varela se encargó de explicar en el prólogo de aquella primera publicación de su obra máxima que *"Ni el proyecto de Ley de Educación Común, ni la Legislación Escolar son una improvisación, a la que hayamos dado forma para responder a exigencias del puesto de Director de Instrucción Pública que desde hace tres meses desempeñamos. No: la idea de formular un proyecto de Ley General de Educación para nuestro país, la tenemos desde hace ocho o diez años, ya que datan de 1868 las primeras notas que tomamos al emprender los estudios que nos han conducido al resultado que ofrece el proyecto de ley, que presentamos al gobierno actual"*.

Hoy estas palabras aclaran otros aspectos, sobre los que Varela no se detuvo en su prólogo, porque constituían el corazón de su trabajo. Varela actuó con una finalidad explícita: reformar la educación para reformar el país. Para ello estudió en debate permanente la reali económica, social, política y financiera Uruguay, como él dice, desde 1868. Son leg darios sus artículos en los diarios **El Siglo** y **Paz**, los ateneos en la Sociedad de Amigo la Educación y sus polémicas con Carlos M Ramírez. En 1876 Varela era un hombre d años conocido por la pasión con que defe sus ideas sobre el país y la educación públ Así, elaboró una ley de educación que est pronta en 1875, y que fundamentó en primera construcción sociológica uruguaya es **La Legislación Escolar.**

Es bueno destacar que Varela hizo exp to desde el primer momento el objetivo d reforma educativa: ordenar el país, normali

lo, sacarlo de la *"triple crisis: económica, política y financiera"*. Así lo dice en la primera parte de **La Legislación Escolar**.

Como centro de la solución a esa triple crisis, que es analizada con un alto grado de compromiso y sin esquivar temas, Varela jerarquizó el papel de la escuela pública. Al mismo tiempo que fue capaz de exclamar *"¡Tenemos millones de vacas en nuestras estancias y necesitamos importar jamones, carne y leche conservada, manteca y queso!"*, calificó como *"deplorable estado de anarquía"* a la vida política de entonces, se lamentó de la ignorancia de la población y de la fragmentación social que desangraba al país, arremetió contra los hábitos de trabajo de los habitantes de la nación, *"la fiebre de asaltar los puestos públicos y de vivir a costa del Estado"*. Comparó producción, exportación y consumo, clamó por la instauración de los tres poderes del Estado, se metió con caudillos y doctores, con la Universidad y la instrucción secundaria, donde analizó contenidos y métodos de enseñanza. Y finalmente apostó por la conclusión ineludible: *"la idea de educar al pueblo"*.

### Una ley

Varela plasmó sus ideas en un proyecto de ley que tiene 111 artículos en los que se estructura un nuevo sistema educativo: inspectores, comisiones de distrito, escuelas, maestros, padres, niños, todos tienen allí su espacio y su papel determinado (artículos 1 al 75), estableciendo además la forma en que se obtendrán los recursos (artículos 89 al 98) para el funcionamiento del sistema. Al momento de publicar ambas obras Varela criticó el Presupuesto de Gastos de Educación para ese año 1876 por padecer *"la misma falta de criterio que ha habido siempre"* para dedicar recursos a la educación pública.

Varela pensó una educación niveladora, democrática. Esta es la idea que hizo de él una figura permanente de la educación uruguaya. Y esta esencia está viva en el articulado de su ley. En su concepción, la escuela pública debía dejar de ser la de los pobres para pasar a ser una escuela de carácter nacional. *"El gran nivelador de nuestra época no es ni las declaraciones de derechos del hombre, ni las divagaciones socialistas ni la barbarie civilizada de la Comuna: es la instrucción"*, escribió en el capítulo VIII de **La Legislación Escolar**. *"La escuela pública en sus condiciones actuales sólo sirve a las clases pobres de la sociedad (...) partiendo de esa base no es fácil elevar su nivel ni su carácter"*, alertó en el capítulo XI de aquella obra.

Para que la escuela pública experimentara el cambio necesario Varela daba gran importancia a la participación del pueblo en ella. La idea de comprometer la participación popular en las decisiones más cercanas a la cotidianeidad educativa no fue, por cierto, tomada en cuenta en el decreto–ley de Educación que finalmente entró en vigencia en 1877, pero era una de las ideas cardinales de Varela. Fue tal vez una de las mayores castraciones que sufrió su proyecto y que hasta hoy espera realización. *"El elemento democrático, el pueblo, si bien es el que recibe los beneficios de la escasa y deficiente educación que gratuitamente se le ofrece por el Estado, no tiene intervención alguna en la administración de la escuela, en la designación del maestro, en la elección del local, en la extensión y materia de los estudios, en el nombramiento de las autoridades escolares, ni en nada, en fin, con lo que la educación pública se relaciona. El Estado hace las veces de un filántropo ilustrado que destinase una parte de su fortuna a dar educación a los hijos de las clases menesterosas del pueblo, pero sin llamar a ésta a participar en los negocios escolares. De aquí que el pueblo no considera la educación pública como obra suya; que la mira con indiferencia, viéndola progresar sin entusiasmo, o languidecer sin dolor"*, escribió en el capítulo VIII de la **Legislación.**

Por eso su proyecto de ley buscaba jerarquizar la autoridad central en el sistema educativo, por medio de los cargos de inspectores nacionales y departamentales que creaba; pero al mismo tiempo apelaba a la gente, cuya participación preveía a través de las Comisiones de Distrito (artículos 32 al 60 de su proyecto de Ley de Educación Común).



### A la hora de legislar

En 1874 Varela había presentado a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular su trabajo **La Educación del Pueblo,** donde adelantaba las ideas que plasmó después en **La Legislación Escolar.** Allí expresaba la necesidad de legislar para *"la reforma del malísimo sistema de educación que tenemos en la República"*, y para hacerlo llamaba a tener en cuenta tres cosas: *"dar más rentas a la educación para ponerla al abrigo de las agitaciones políticas y de las crisis financieras; descentralizar la administración, para estimular el interés y la actividad local (...) para librarla de la acción de las pasiones y de los acontecimientos del día"*; y establecer un sistema educativo gradual desde las *"escuelas infantiles a las Universida-*



*des*", ampliando y mejorando programas, métodos y textos.

No fue esta idea descentralizadora y de participación popular la única clave vareliana que quedó por el camino. Cabe acotar que su exigencia de que la educación no quedara a merced de los cambios de gobierno, preservando la autonomía de la enseñanza a todos los niveles, tampoco fue recogida en el decreto–ley de 1877 y espera su realización hasta hoy.

Sí permaneció la tradición de que para introducir cambios en la educación es necesario legislar con la intención de desplegar un gran poder de convocatoria para esos cambios. Por eso una de las preocupaciones de Varela era redactar con claridad el texto de su proyecto de ley. *"Si nos es permitido, emplearemos una comparación sencilla, casi trivial, para mostrar a los ojos de todos cuál es la grande importancia de un sistema regular de inspección"*, escribió Varela en el comienzo del capítulo X de **La Legislación Escolar**. Hoy se diría que además de sociólogo y reformador, era un gran comunicador. *"El sistema de educación común que organiza nuestro proyecto, es una máquina relativamente complicada: de esa máquina cada niño y cada padre es un pieza, cada maestro y cada Comisión de Distrito un engranaje, cada escuela una rueda; aquellas piecitas, estos dientes del engranaje y estas ruedas se combinan en el conjunto para formar el todo de la admirable máquina de hacer instruidos a los ignorantes, activos a los indolentes, ricos a los pobres y fuerte y feliz a un pueblo débil y desgraciado"*. Claridad del mensaje se diría hoy, *"la inteligibilidad de la ley"* decía Varela, era para él un principio. Dice al comienzo del capítulo XII de **La Legislación Escolar**: *"Las leyes destinadas a regir al pueblo están escritas en otro idioma distinto del que el pueblo habla y comprende. No nos toca rebatir ese principio en su tendencia general, pero sí en su aplicación a una ley que organice un sistema de educación común en la República. Para conseguir ese resultado, para organizar un sistema de educación común en nuestro país, con éxito completo, es necesario el concurso activo de todos y la participación directa de una gran parte del pueblo. Necesario es, pues, que la ley que ha de fundar y regir ese sistema pueda ser y sea comprendida fácilmente por todos, y para esto es necesario que esté escrita en el idioma en que todos hablan y todos comprenden"*. Varela explicó incluso que las voces técnicas y las palabras rebuscadas habían sido evitadas al redactar su proyecto para que comprendieran cada artículo los más ilustrados y los más ignorantes. Le llevó varios párrafos explicar que había hecho todo lo posible para que *"la ley sea clara y perfectamente inteligible para todos"*. Y hasta pidió disculpas por haber sacrificado a veces la belleza del lenguaje para cumplir con ese propósito.

### Vareliana sin Varela

Lo que no quedó fijado por el decreto–ley de 1877 fue incorporado a la tradición de la educación pública uruguaya por sucesivas generaciones de educadores, actuando como cuerpos docentes, como gremios o incluso como autoridades de los consejos desconcentrados. La mayor parte de las veces actuando coordinadamente en estos tres niveles y con fuerte apelación a la opinión pública y a los padres, que también se organizaron, no con el respaldo institucional que había imaginado Varela en las Comisiones de Distrito, pero aportando sus energías, al florecimiento primero y a la sobrevivencia después, de la escuela pública y, aunque no en tan gran medida, también de los centros de enseñanza media. Así se salvó a la educación pública de la indiferencia y la falta





de entusiasmo que temía Varela, y si hoy se ve languidecer nadie puede decir que esa p cepción no va acompañada de dolor.

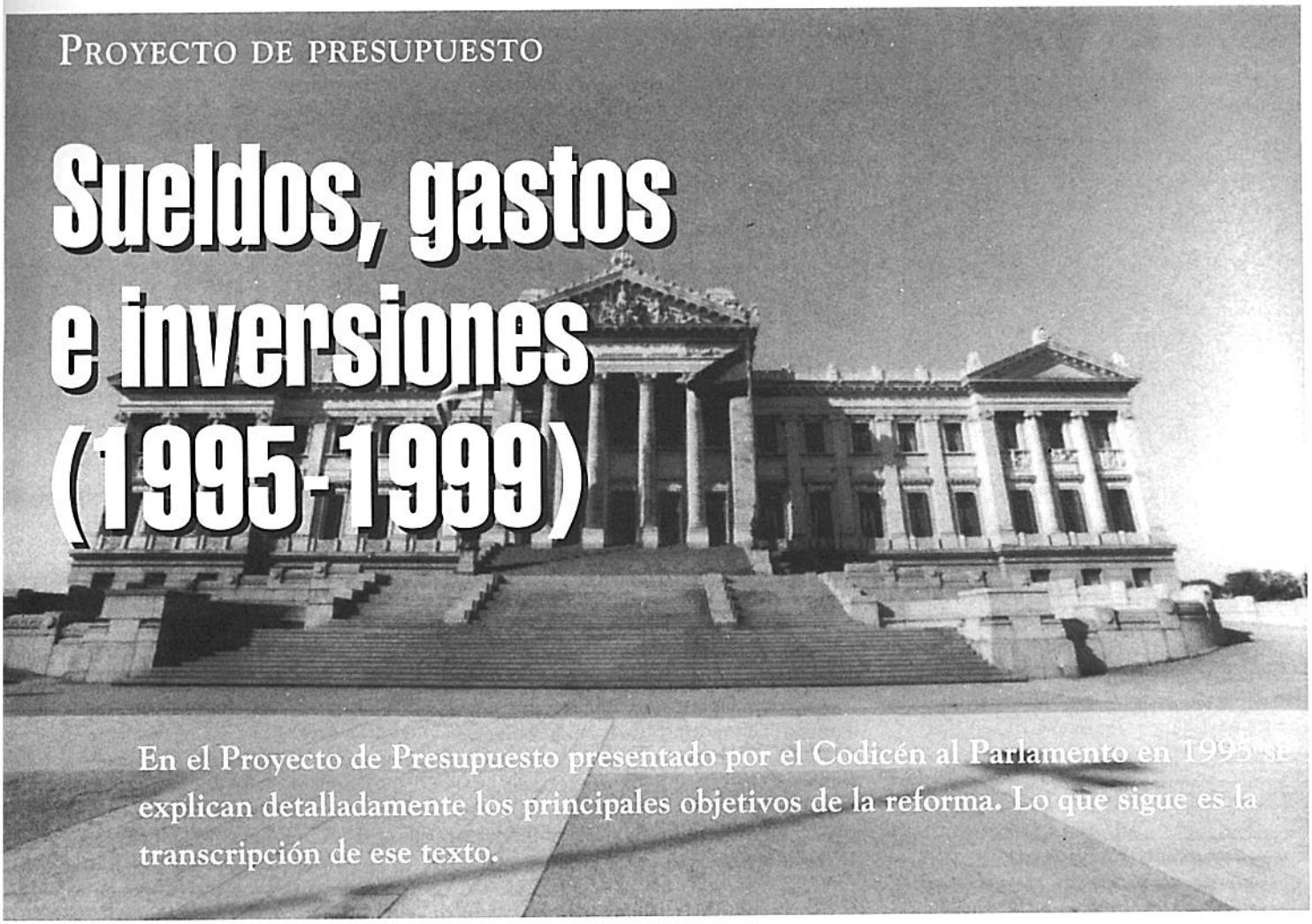
El hecho es que siempre se encontraron caminos para cumplir con los princip varelianos, aun los que quedaron por el cami a partir del decreto–ley de 1877. Un ejemplo ello fue la participación de los maestros rura en la confección del programa de escuelas ru les en 1949, producto de la concertación en actores sociales y políticos. Ese programa aprobado en un congreso, y en el discu inaugural el director de Enseñanza Primar Luis Sampedro (batllista, como correspondí un consejo integrado por cuota política), dirigió a los asistentes llamándolos los *"com ñeros maestros"*. Ese congreso recogió todo que los maestros venían acumulando en ai de trabajo de aula y lo plasmó en un prograr

Esta tradición de participación docente mantuvo también en el difícil trance de elaboración y aprobación de la ley de Edu ción 15.739 del 28 de marzo de 1985 (q sustituyó a la 14.101 de 1972). Ese texto le de 1985 que rige hasta hoy es el resultado de discusiones que se generaron entre las difere tes fuerzas sociales y políticas en la Conap (Concertación Nacional Programática) a salida de la dictadura. Esa ley creó la Admin tración Nacional de Educación Públi (ANEP), sustituyendo al Conae, como er autónomo y los órganos que la integran: Codicén y los consejos de Educación Primar Secundaria y Técnico Profesional. Todavía 1985 se mantenía vigente la convicci vareliana de que en el Uruguay las políti educativas siempre habían surgido de concertación de los actores políticos y social que comprometían así su participación.

(CLAVES agradece el asesoramiento de Mart Demarchi, que hizo posible este artículo.)

PROYECTO DE PRESUPUESTO

# Sueldos, gastos e inversiones (1995-1999)



**En el Proyecto de Presupuesto presentado por el Codicén al Parlamento en 1995 se explican detalladamente los principales objetivos de la reforma. Lo que sigue es la transcripción de ese texto.**

Cada uno de los programas refleja, en su denominación y en su contenido, las prioridades de reforma educativa establecidas por la actual administración. Más aún, la desagregación de información para cada programa y subprograma no sólo permite un mejor ordenamiento y especificación de las políticas y propuestas educativas, sino también establece criterios para la implementación, seguimiento y evaluación de la gestión presupuestal.

## 3. OBJETIVOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

### 3.1 Consolidación de la equidad social

La actual administración de ANEP entiende necesario consolidar los programas de equidad social a través del logro de este conjunto de metas en el quinquenio:

#### *En Educación Inicial*

-Ampliar al 95 por ciento la atención de los niños de 5 años en todo el país.

-Ampliar al 93 por ciento la atención de los niños de 4 años en Montevideo.

-Ampliar al 67 por ciento la atención de los niños de 4 años en el Interior urbano.

-Ampliar la atención horaria al 64 por ciento de niños carenciados (NBI) de 5 años en todo el país.

-Ampliar la atención horaria al 67 por ciento de niños carenciados (NBI) de 4 años en todo el país.

-Cubrir el 95 por ciento de la población entre 6 y 11 años asistente a escuelas urbanas de Montevideo y en el Interior urbano, tanto en hogares NBS como NBI.

#### *En Educación Primaria*

-Atender al 12 por ciento de alumnos de Educación Primaria Común Urbana, a través de la modalidad de Escuela de Tiempo Completo.

-Atender al 40 por ciento de alumnos de Educación Primaria Común Urbana pertenecientes a Hogares con NBI, a través de la modalidad de Escuela de Tiempo Completo.

-Brindar cobertura alimentaria en la categoría almuerzo o almuerzo más merienda, al 34 por ciento de los niños asistentes a las escuelas públicas comunes en Montevideo.

-Brindar cobertura alimentaria en la categoría almuerzo o almuerzo más merienda, al 100 por ciento de los alumnos asistentes a las escuelas públicas comunes en Montevideo, que pertenecen a hogares con NBI.

-Bridar cobertura alimentaria en la categoría almuerzo o almuerzo más merienda, al 51 por ciento de los niños asistentes a escuelas públicas urbanas comunes en el Interior.

-Brindar cobertura alimentaria en la categoría almuerzo o almuerzo más merienda, al 100 por ciento de los alumnos asistentes a las escuelas públicas urbanas comunes en el Interior, que pertenecen a hogares con NBI.

-Brindar atención alimentaria en la categoría almuerzo a 750 calorías en el 100 por ciento de escuelas de alta criticidad (son escuelas con valores de 75 puntos o más en el índice de clasificación de escuelas urbanas comunes de ANEP).

-Concentrar la matrícula de adultos en Montevideo en tres centros de adultos.

-Brindar asistencia educativa post-escolar al 35 por ciento de los jóvenes radicados en zonas rurales.

#### *En Educación Secundaria*

-Alcanzar el 90 por ciento de cobertura del Ciclo Básico de Educación Media entre los jóvenes de 12 a 14 años pertenecientes al 40 por ciento de las familias de menores ingresos.

-Alcanzar el 85 por ciento de cobertura del Ciclo Básico de Educación Media entre los jóvenes de 12 a 14 años pertenecientes a hogares con NBI.

-Matricular 1.000 alumnos más en el Ciclo Básico de Educación Rural.

-Atender al 19 por ciento de los alumnos de Ciclo Básico de Educación Media que viven en hogares con NBI a través de la modalidad de tiempo completo. Construcción de diez centros educativos.

-Asistir con servicio de almuerzo al 100 por ciento de alumnos de Ciclo Básico de Educación Media pertenecientes a hogares con NBI.

### *En Educación Técnica*

-Aumentar en un 25 por ciento la cobertura de formación en las especialidades técnico-profesionales orientadas a los servicios y a las actividades productivas más dinámicas (hotelería, forestal, mantenimiento informático, etcétera).

-Mejorar la formación integral básica de los alumnos del área de formación profesional (alumnos que no tienen primaria completa y tienen más de 15 años) y que en su mayoría corresponden a hogares con NBI.

-Concentrar las actividades en la formación técnico-profesional, disminuyendo la participación en el Ciclo Básico Unico. Se reduce un 100 por ciento el CBU en Montevideo, Las Piedras y Salto.

## 3.2 Mejoramiento de la Calidad Educativa

### *En Educación Primaria*

-Otorgar conocimientos básicos de inglés a 10.000 niños localizados en 189 escuelas de todo el país.

-Trasladar 89 aulas informáticas en establecimientos escolares al Consejo de Educación Primaria.

-Adquirir y distribuir 2.500.000 libros de texto para alumnos de las escuelas públicas; 323.150 libros para bibliotecas pedagógicas de inspecciones y escuelas; y 2.100 paquetes de materiales didácticos.

-Financiar 800 proyectos de mejoramiento de la calidad.

-Atender al 12 por ciento de alumnos de Educación Primaria Común Urbana a través de la modalidad de tiempo completo (para ello se construirán 272 aulas para escuelas de tiempo completo y se transformarán 432 aulas de escuelas comunes).

### *En Educación Secundaria*

-Aumentar en un 20 por ciento el rendimiento académico de los alumnos en los aspectos evaluables a través de pruebas objetivas.

-Reducir la repetición al 20 por ciento en 1er al 3er grado de Ciclo Básico en liceos públicos de todo el país.

-Brindar cobertura al 51 por ciento de alumnos de Ciclo Básico en liceos que funcionen en dos turnos con un mínimo de seis horas de clase. Creación de 14 liceos y reorganización de 19 liceos existentes para que funcionen en dos turnos.

-Brindar capacitación en informática al 100 por ciento de los alumnos de Educación Media. Construcción de 150 aulas de informática.

-Entregar 5 libros de texto por alumno de Ciclo Básico.

-Equipar el 100 por ciento de las bibliotecas en que imparte el Ciclo Básico.

-Aplicar pruebas anuales de medición de resultados educativos en el Ciclo Básico.

### *En Educación Técnica*

-Concentrar la enseñanza especializada en las Escuelas Técnicas Superiores.

-Ampliar la oferta de cursos en nuevas especialidades vinculadas a los sectores más dinámicos de la economía, cubriendo 500 jóvenes en la formación de acondicionamiento térmico y química, 250 en mantenimiento informático, 1.360 en especialidades agrarias y 450 en hotelería.

-Ofrecer una salida más temprana al mercado laboral, reforzando la currícula de los dos primeros años de la enseñanza técnica.

-Reformular la formación profesional mediante módulos de profundización y especialización, optativos, flexibles y no secuenciales, con diferentes salidas al mercado laboral.

-Dotar de textos a alumnos y bibliotecas de las diferentes escuelas e institutos técnicos.

-Incorporar la enseñanza de la computación para los alumnos del Ciclo Básico.

-Reajustar en lo posible el tamaño de los grupos a no menos de 20 alumnos por especialidad y escuela.

## 3.3 Dignificación de la formación y función docente

-Duplicar el número de egresos anuales de Magisterio al año 1999 (de 445 a 890).

-Triplicar el número de egresos anuales de profesores al año 1999 (de 121 a 363).

-Lograr 90 egresos de maestros de técnicos en el quinquenio a través de un régimen intensivo de capacitación.

-Formar 1.440 profesores para la Educación Secundaria a través de un régimen intensivo de estudios.

-Formar 720 profesores para la Educación Técnico-Profesional a través de un régimen intensivo de estudios.

-Capacitar en servicio 2.700 profesores no titulados de la Educación Secundaria en el quinquenio.

-Capacitar en servicio 1.600 profesores no titulados de Educación Técnico-Profesional en el quinquenio.

-Capacitar mediante modalidad semipresencial a 13.000 estudiantes y docentes de los subsistemas e institutos de formación docente en el quinquenio.

-Brindar cursos de actualización al 90 ciento de los docentes de Educación Prim en el quinquenio.

-Reconversión de 82 docentes de edu ción de adultos al subprograma Educac Inicial Común.

-Brindar cursos de actualización en tc los Institutos de formación de docentes.

-Capacitar a 35 directores y subdirect de los institutos de formación docente e quinquenio.

-Lograr que el 5 por ciento de los doce de ANEP realice cursos de formación de rectores e inspectores en el quinquenio.

-Lograr que el 15 por ciento de los do tes del sistema realice cursos de especia ción en el quinquenio.

## 3.4 Fortalecimiento de la gestión institucio

### *En Educación Primaria*

-Agrupar el 49 por ciento de las escu rurales con menos de diez alumnos (20 404) en el quinquenio.

-Crear 15 centros nucleadores de escu rurales.

-Disponer de 82 maestros de educació adultos para cubrir las necesidades del grama Educación Inicial Común.

-Disponer de 87 directores de educa de adultos para cubrir las necesidades Programa de Educación Común Urbana

-Disponer de 44 profesores de asignat especiales para reforzar el Programa de Ed ción Común Compensatoria.

### *En Educación Secundaria*

-Redistribuir 192 alumnos de Bachil to Diversificado de Educación Media ate dos en áreas rurales hacia centros urban

-Racionalizar el número de grupos de chillerato Diversificado de 1.747 a 1.61

-Dotar del **hardware y software** nece a todos los liceos públicos de todo el pa las dependencias centrales de Educació cundaria.

### *En Educación Técnica*

-Trasladar 5.425 estudiantes del CB Montevideo, Las Piedras y Salto al CI dictarse bajo responsabilidad del Conse Educación Secundaria.

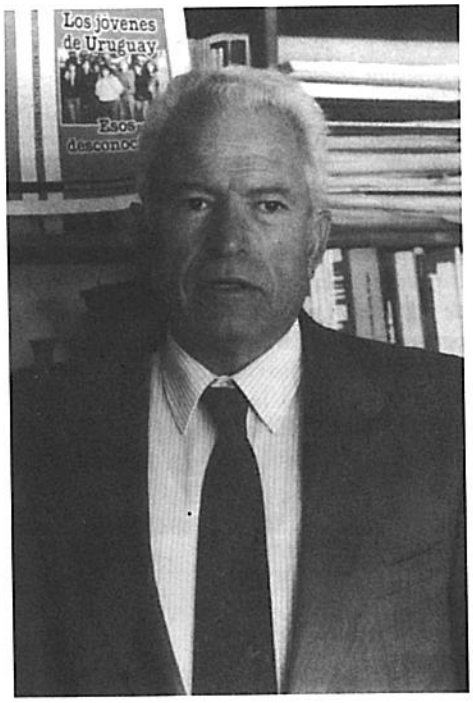
-Agrupar 187 estudiantes de las espec dades de construcción mecánica de las Es las Politécnicas de Montevideo, en la Esc Superior de Mecánica donde operan con equipos CNC.

-Reagrupar escuelas agrarias, dispor do de las tierras y equipamiento a los ef de dotar a las que permanezcan con el in mental más adecuado para la tarea educa

-Informatizar la gestión administrati la institución, tanto en el edificio ce como a nivel de las escuelas politécni institutos especializados de todo el país

POR QUÉ Y PARA QUÉ

# Las intenciones y razones del Codicén




El Proyecto de Presupuesto presentado por el Codicén al Parlamento efectúa también un diagnóstico de situación, fundamenta los cambios que propone para la enseñanza y aporta las razones por las cuales solicita un incremento sustancial de sus recursos económicos.

CARINA GOBBI

Se trata de un presupuesto quinquenal por programa, en cuya exposición de motivos está definida la reforma educativa propuesta. *"Tal cual se ha indicado, la década de 1985–1995 resulta un período sumamente dinámico en la introducción de cambios* (en el sistema educativo) *y en la obtención de fondos externos para su financiamiento. Recogiendo y retomando las experiencias realizadas, los desafíos actuales se orientan más hacia una reflexión y una propuesta integrada de reforma educativa, que incorpore y pondere equilibradamente los aspectos institucionales de gestión y de financiamiento, con las dimensiones sociales, curriculares y docentes."*

## Educación inicial y tiempo completo

Para elaborar esa propuesta, se dice, se tuvo en cuenta la significación de la educación inicial por su valor estratégico de respuesta frente a la pobreza, al fuerte incremento verificado en la tasa de actividad femenina y al número significativo de hogares monoparentales con jefatura femenina y, en general, como garante de aprestamiento y equidad. La segunda dirección a la que se le prestó atención es la escuela de tiempo completo *"para anular los efectos negativos de la fuerte concentración de las situaciones de pobreza en hogares con jefes jóvenes, de bajo nivel de instrucción y precaria inserción laboral y con elevado número de niños a cargo"*.

## La escuela pública

Se redefine además la función de la escuela pública: *"La escuela pública debe redefinir su función socializadora y asumir plenamente su responsabilidad de contribuir a romper los círculos de reproducción de la pobreza y de la marginalidad. El concepto de una nueva universalidad de la Educación Primaria consiste en que no basta el acceso y la permanencia sino que la verdadera transformación se vincula a la democratización en el acceso a los conocimientos"*. Para lograr ese objetivo se deben utilizar criterios de discriminación positiva hacia las poblaciones más carenciadas, dice la exposición.

## La educación media

Se otorga a la educación media, cuyo incremento de matrícula en los últimos quinquenios se considera crucial, el papel integrador que tuvo en otras etapas de la vida del país la escuela pública. Los cambios en el ciclo básico de la educación media plantean *"para este ciclo similares desafíos que los que enfrentó exitosamente la escuela pública al lograr la efectiva integración sociocultural de la sociedad uruguaya desde el inicio de este siglo"*. Pensando en *"los desarrollos mentales y emocionales de los educandos en su primera adolescencia o pubertad"* y en las necesidades de *"las capas sociales carentes de cultura familiar"* y en los egresados de primaria con bajas condiciones de aprendizaje, se prevé *"una futura organización del ciclo básico conformada por una red de pequeños establecimientos de pequeña escala, como son las escuelas, para acoger a los estudiantes con una protección y socialización adecuadas"*.

## La educación técnico–profesional

La educación técnico–profesional merece un cuadro de situación en el que, partiendo de la reconversión tecnológica acelerada que vive el país, se deduce: aumento del desempleo; pérdida de importancia de los sectores tradicionales de la industria; progresiva sustitución del perfil del artesano por la empresa con alta tecnología y creciente valor asignado a la formación polivalente para el desempeño de puestos de trabajo. *"Paralelamente se verifica un crecimiento en la ocupación y en el producto de los sectores de servicios desde los hoteleros y turísticos hasta los de comunicaciones e informática. Esto último modifica no sólo el sistema bancario, de administración o de investigación, sino que da fundamento a los nuevos equipos hospitalarios y también a los productivos"*. En este marco, al que se suma la apertura al mercado externo y la integración regional, se asegura que *"la educación técnico–profesional no parece estar en condiciones de responder en forma eficiente a tales desafíos, ya que en ésta coexisten incipientes formaciones profesionales para actividades artesanales con centros que intentan vincularse con la tecnología industrial y agraria moderna. La formación sigue intentando sustituir la capacitación que se adquiere en centros productivos con una reproducción en microcosmos de todas las actividades productivas, lo que fracasa porque no se puede mantener la renovación tecnológica ni existen recursos humanos docentes para atender la formación de la amplia diversidad de profesiones y ocupaciones que tiene el país"*.

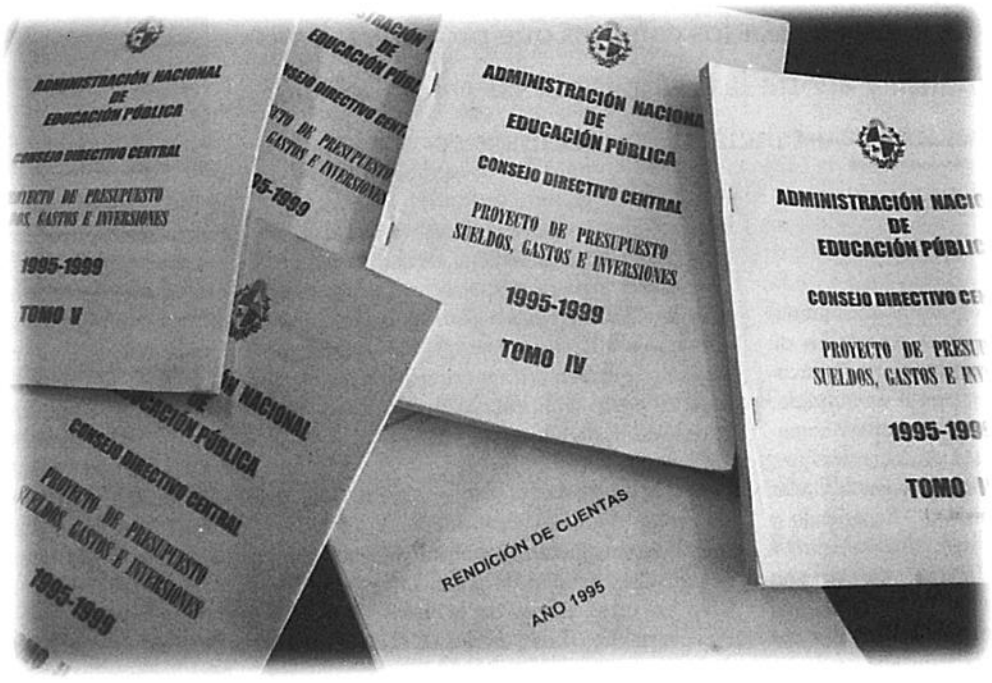
## Orientaciones fundamentales

En cuanto a las *"orientaciones fundamentales del quinquenio"*, el proyecto de ley presupuestal presentado por la ANEP al Parlamento *"intenta reflejar prioritariamente el sentir y la preocupación colectivas sobre la necesidad de reformar la educación. Esta aspiración, recogida por el conjunto de los actores políticos y sociales, y respaldada por encuestas de opinión pública de reciente data, desafía y compromete la capacidad del sistema político de articular aspiraciones colectivas y*

*los medios económicos y financieros de satisfacerlas".*

La apertura económica y la integración regional *"reclaman de excelentes capacidades humanas uruguayas para producir, organizar racionalmente los sistemas y disponer de las capacidades intelectuales básicas que permitan 'aprender a aprender' a lo largo de la vida como única forma de adaptación al cambio científico y tecnológico permanente que caracteriza al mundo moderno"*, dice el texto de las orientaciones.

Identificando la iniciativa presupuestal como *"el principal instrumento para definir, ordenar, priorizar y escalonar el proceso de reforma educativa que se decide emprender"*, el texto advierte que *"esta reforma no es una respuesta ajustada a la escasez de recursos, sino fundamentalmente la construcción de una respuesta audaz en sus concepciones, pero a la vez criteriosa y sensata en cuanto a la progresividad y racionalidad en el uso de los recursos".*




### Dinamismo y construcción

El texto destinado a los parlamentarios dice también que *"La reforma de la educación que se propone realizar tiene dos atributos esenciales: por un lado se la concibe como un proceso dinámico y de retroalimentación continua de opiniones y acciones; por otro, como un hecho social a construir que implica diversos escenarios y actores, políticos, económicos culturales y sociales. La reforma educativa entendida como un proceso social en construcción, afecta y compromete una multiplicidad de aspectos del quehacer cotidiano de esta sociedad, que no han pretendido ser soslayados en el diseño de esta iniciativa presupuestal. En primer lugar, se ha buscado respetar y consolidar los acuerdos generados entre diferentes sectores políticos y sociales sobre los aspectos más críticos que una reforma educativa debería encarar. Para esta administración es un deber reflejar, de la forma más adecuada posible, en objetivos y acciones de política educativa, la confianza depositada por el sistema político y por la sociedad civil en su conjunto, en los responsables de coliderar el proceso de reforma educativa".*

### Algo más que ajuste

Después de reafirmar que la asignación de recursos *"se ha hecho en función de las prioridades de política educativa fijadas"* y valorar *"el proceso de asignación y redistribución de recursos a la educación"*, el texto de la ley presupuestal señala que como política social la educación no debe entenderse únicamente en su función compensatoria de los ajustes fiscales, sino como *"una instancia forjadora del desarrollo colectivo comprometida en una elevación de los niveles de racionalidad y de la capacidad de usar los recursos por parte de la población, aumentar los niveles de cultura y conocimiento científico de la sociedad uruguaya, alcanzar una mayor equidad en el acceso al conocimiento y, como consecuencia, lograr a futuro un mejoramiento sustancial de los recursos humanos nacionales"*. El texto llama a los legisladores a considerar los recursos asignados a educación en relación con *"el valor económico de la inversión educativa para el mejoramiento de la productividad y de la competitividad".*

### El lugar de los actores sociales

El texto presupuestal asigna importancia también a la *"visión cultural de los actores y los hechos educativos"*. En tal sentido dice: *"Esta administración entiende que no hay posibilidad alguna de reformar exitosamente la educación, sin trabar un proceso fluido de comunicación con la comunidad docente, los padres, las empresas públicas y privadas y con el conjunto de las instituciones de la sociedad civil, que transforme a esos actores en efectivos partícipes y cogestores del quehacer educativo. La discusión y la comunicación social de las propuestas de cambio, su legitimación y decantación institucional, forman parte de las condiciones que se estiman necesarias para impulsar la reforma de los procesos educativos".*

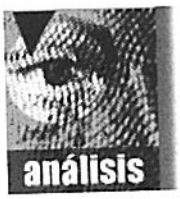
Dice todavía más: *"La revalorización de la participación docente y su decisiva incidencia en toda propuesta de mejoramiento de la equidad y de la calidad de la educación, implica un cambio cultural, que no sólo supone romper con el círc vicioso de temor hacia los procesos de innovaci sino también con la sensación de frustración y postergación que deriva de sentirse marginado los cambios"*. En el fortalecimiento de las i tancias de *"diálogo, cooperación e intercamb* con los docentes se jerarquizan las Asambl Técnico Docentes.

### Participación comunitaria

Vale la pena reproducir también estos pá fos: *"Asimismo, la comunidad en su conjunt más específicamente los padres y las familias pueden ser vistos como agentes externos al si ma, que sólo pueden colaborar con el ce educativo, sino más bien, debe promoverse participación como actores calificados con d chos y responsabilid sobre la calidad del ceso educativo. La valorización docent como la participació los padres en el qu cer educativo deb complementarse co sentido y debido res hacia los alumnos. como no se logra l forma educativa sin nerar la capacida convencer a los do tes, tampoco ésta e sible sin ambienta espacios necesarios desarrollar en los y jóvenes, un senti pertenencia y de a vidad con el centro cativo. Contraria te a lo que a vec supone, los jóvenes ten la necesidad d presarse y de compartir vivencias en los liceo las escuelas técnicas, que no pueden plasmar la reducida jornada diaria de clases.*

*No resulta posible pensar que la soc uruguaya, que ha logrado prácticamente u salizar la educación entre las edades de 6 años, y que esperamos extenderlas a las eda 4 y 5 años en el presente quinquenio, no transformar a sus centros educativos en insta efectivas de socialización, generación y cons ción del* **ethos** *democrático, proporcionando alumnos las oportunidades necesarias pa desarrollo personal en sociedad y contribuye revertir los efectos negativos derivados de situ nes de desamparo familiar y de violencia".*

Por último, basándose en estudios CEPAL, el texto asegura que la reforma e tiva propuesta está orientada por princip equidad social que fundamentan la escu tiempo completo y la atención integral ciclo básico y la articulación de políticas les orientadas a fortalecer a la familia unidad reproductora y socializadora.




¿CÓMO SE FINANCIA LA REFORMA?

# Un presupuesto menguado y peligroso

La ANEP está realizando la reforma con una asignación presupuestal de 371 millones de dólares, más otros 20 millones que provienen de los recursos propios del organismo, la solidaridad comunal y el producto de un reducido impuesto de Primaria. Este presupuesto dista mucho de lo que ANEP solicitó primero al Poder Ejecutivo y luego al Legislativo.

**LA REFORMA EN LA ESTRUCTURA GENERAL DEL GASTO PÚBLICO**
(En % del total asignado)

| | 1985 | 1990 | 1995 |
|---|---|---|---|
| Defensa e Interior | 20,1 | 18,5 | 14,4 |
| Obra Pública y Vivienda | 7,2 | 7,6 | 5,2 |
| Transf. Seguridad Social | 18,2 | 15,3 | 20,4 |
| Enseñanza | 13 | 15,6 | 15,1 |
| **(ANEP)** | **(8,0)** | **(10,2)** | **(8,8)** |
| Resto Sector Público | 41,5 | 43 | 44,9 |
| Presupuesto General | 100 | 100 | 100 |

Fte.: IFO/ANEP

JORGE JAURI

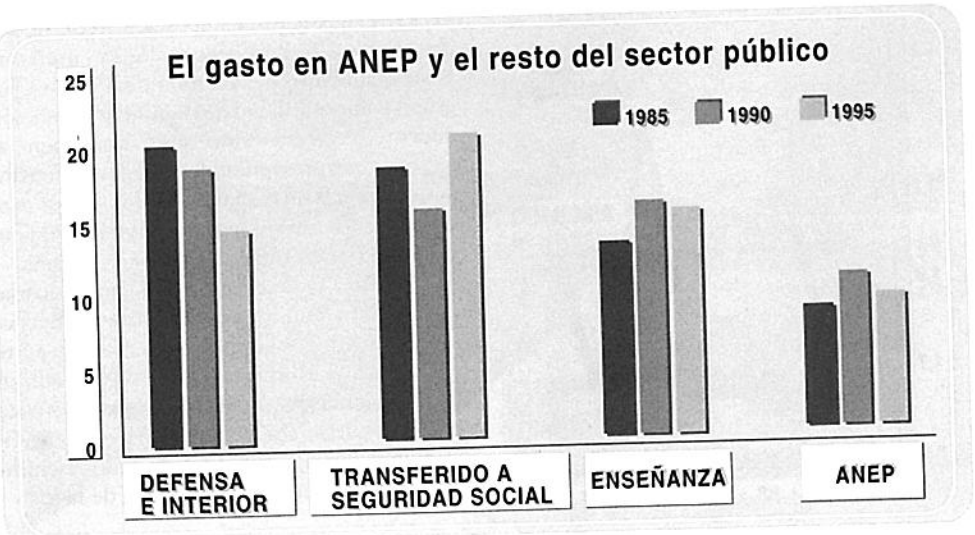
Germán Rama y sus colaboradores habían planificado meticulosamente un presupuesto para una reforma sistémica de la enseñanza primaria, técnica y media que, aun con las restricciones autoimpuestas por la OPP, ascendía a 434 millones de dólares, incluyendo los recursos propios del organismo.

Hay que recorrer el discurso inicial de los reformadores fundamentando con entusiasmo ante los legisladores y la comunidad la asignación de los recursos presupuestales necesarios para cambiar la oferta pública de la educación básica, ampliándola y adecuándola a la modernidad exigida.

Hay que hacerlo porque en la fundamentación de la solicitud presupuestal ya existía una notoria aceptación del marco de restricciones –en 1995 se había votado uno de los ajustes fiscales más costosos de las administraciones posdictadura–, pero también había una marcada intransigencia en la demanda de recursos: "*sin ellos la reforma está en cuestión*", repetían una y otra vez los flamantes directores de la ANEP, amenazando incluso con sus renuncias. También lo hacían los gremios, el Encuentro Progresista y el Nuevo Espacio.

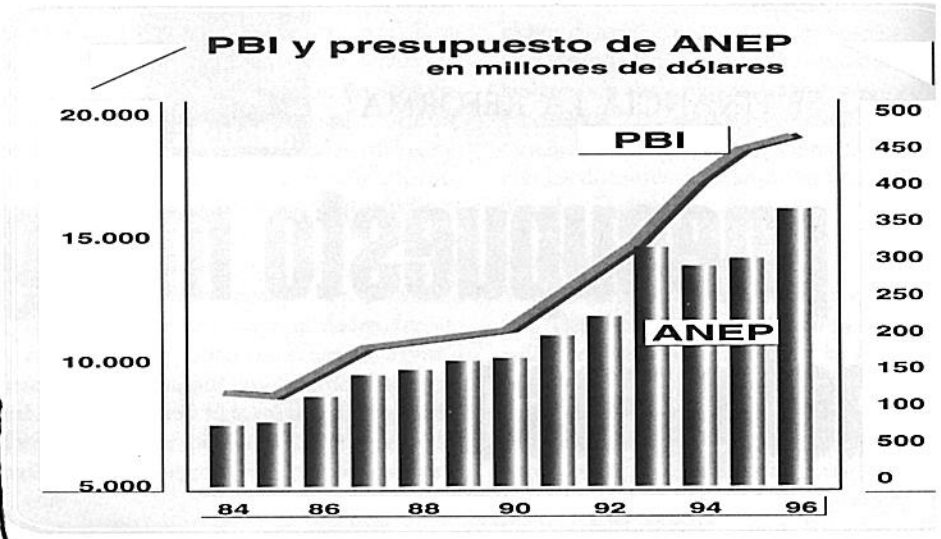
De pronto, ya votado el Presupuesto e iniciándose 1996, la reivindicación y la propia mención presupuestal cesó. El cuestionamiento y la denuncia de la reforma se centró en las inconveniencias técnicas o en la reivindicación salarial. Llegó la Rendición de Cuentas y la firmeza del Ministerio de Economía defendiendo una ley de artículo único liquidó cualquier expectativa de que se contemplaran los déficit de financiamiento con los cuales hacía un año ya se había promovido la reforma. Pero, además, esa renuncia casi genérica a rediscutir estos aspectos fue también el abandono de una evaluación imprescindible: ¿es posible hacer avanzar la reforma con la mitad de los recursos solicitados por sus planificadores?; ¿es eso técnica y éticamente aceptable?

Las preguntas eran pertinentes en aquel momento y, quizás, con ellas en el portafolio se debería haber reubicado la discusión.




### El presupuesto como señal

La Constitución obliga una vez cada cinco años, y en el umbral de la ejecución del plan de gobierno de una administración entrante, a discutir con números las prioridades según las cuales la comunidad quiere gastar sus recursos.



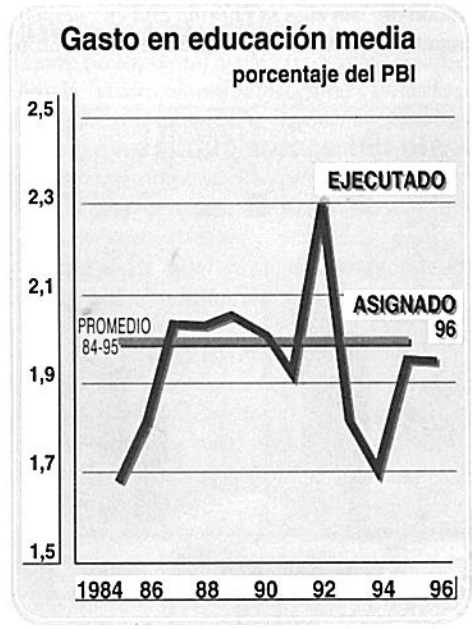

Podía esperarse que el presupuesto de la enseñanza, y el de la educación básica en particular, fuese efectivamente un presupuesto reformista, discutido desde un ángulo realmente reformista. Las encuestas confirmaban el discurso preelectoral: los uruguayos asignan al mejoramiento de la educación la prioridad en materia de gasto e inversión. Luego de la discusión presupuestal, la relativa satisfacción que se observaba en las apreciaciones del profesor Germán Rama y la resignación gremial y académica sobre el resultado del trámite presupuestal y de rendición de cuentas, indujeron a unos cuantos a suponer que la reforma podía tener problemas técnicos, de diseño, hasta políticos y filosóficos o de procedimiento, pero que en lo sustancial estaba financiada. Además, unos cuantos observadores supusieron algo más: Rama y los suyos cuentan con la voluntad reformista de los uruguayos, en efectivo. Y ello suponía, de por sí, una saludable señal democrática.

Sin embargo, en vez del medio punto del PBI (unos 90 millones de dólares) solicitado por el profesor Rama, ANEP se quedó con unos 43 millones de dólares menos. Sabiendo que fruto de las autorrestricciones iniciales y los recortes posteriores de la OPP, aquellos 90 millones solicitados al Legislativo eran ya escasos para el plan de la reforma, la pregunta surge obvia e inquietante: ¿cómo se financia, sin distorsiones técnicas o tensiones excesivas, lo que ha quedado sin recursos?

La otra gran interrogante tiene que ver con la dualidad palpable de quienes realizan un discurso reformista y promueven u homologan un presupuesto mísero: ¿cuándo y cómo la educación recibirá los recursos necesarios para asumir plenamente su responsabilidad en el cambio y poder cumplirla?

Observar la tendencia del gasto "educativo" en la evolución presupuestal puede sorprender (véanse cuadro 1 y gráfica 1). Si el Codicén lograra gastar e invertir todo lo asignado –hipótesis siempre remota en materia presupuestal–, el Uruguay dedicaría este año a la educación primaria, media, técnica y su reforma, aproximadamente un 9 por ciento del presupuesto general del Estado, que oscila en los 4 mil millones de dólares. Más sorprendente aún es que dicho porcentaje es menor al del presupuesto pasado y sólo levemente mayor al primer presupuesto democrático de 1985-90. Contemplar la evolución de las prioridades presupuestales permite observar la triste brecha ensanchada entre el gasto afectado a la educación y a rubros como el de la seguridad social (véase la gráfica) y debería replantear el tema de la solidaridad social en toda su magnitud. De los números presupuestales surgen señales y advertencias, para el gobierno y los ejecutores de la reforma, para los legisladores que deben interpretar adecuadamente las prioridades democráticas y, también, para quienes siguen ignorando olímpicamente los drenajes de los cada vez más escasos recursos públicos. La corrupción y el clientelismo tienen una contrapartida tanto o más cara confrontada a la prioridad del gasto educativo: las transferencias a la seguridad social, incluyendo ahora la financiación del nuevo sistema.

Otros indicadores contribuyen a confirmar el cuestionamiento sobre la verdadera intención oficial en materia de reforma educativa. El gasto y las inversiones asignadas a la enseñanza primaria, secundaria y técnica –siempre en el hipotético caso de que se pueda ejecutar totalmente– sólo llegará este año al promedio de la última década. Luego de doce años de aplicación en democracia de un esquema de apertura y desregulación costoso en términos de aporte popular, los uruguayos seguimos afectando los mismos paupérrimos porcentajes a la enseñanza básica. Con excepción del "dispendioso" año 1993 en el cual también el gasto para ANEP se elevó a 2,3 puntos del PBI, en el resto del período di gasto ha venido oscilando en los dos pu del Producto, situación que no admite chas excepciones ni prioridades de refor




El gasto en educación sigue siendo cons rado por el gobierno uruguayo como un cost concepto de la inversión en educación c contribución a la equidad y el mejoramie general de la competitividad de un país, ac do en el novedoso pensamiento del BID, es ahora un mero ejercicio intelectual de ec mistas bien pagos en Washington. Ni obliga conducción económica vernácula ni pued reivindicada por los sectores de la oposic que siguen desconfiando –con fundadas raz la mayoría de las veces– de toda innovación surja en el Norte.

### El gerenciamiento de la reforma

Luego de cuantificar el gasto y ubicarlo c un dato de la significación que tiene pa gobierno la actual experiencia reformista ría necesario develar cómo hará el Cod para mantener con prolijidad técnica la cha de una reforma que ya no sólo tiene i vaciones cuestionables –cierre y suspensió escuelas, centros de enseñanza técnicos ceos en el medio rural; impostación conflic de maestros como docentes de la enseñ básica, aumento del número de alumnos grupo e imposibilidad de dignificar la fun docente, etcétera– sino que, ahora, co restricciones presupuestales, debe estar den dando proezas en el manejo de los fondos solventar los nuevos gastos derivados del y que no tienen financiación presupuesta

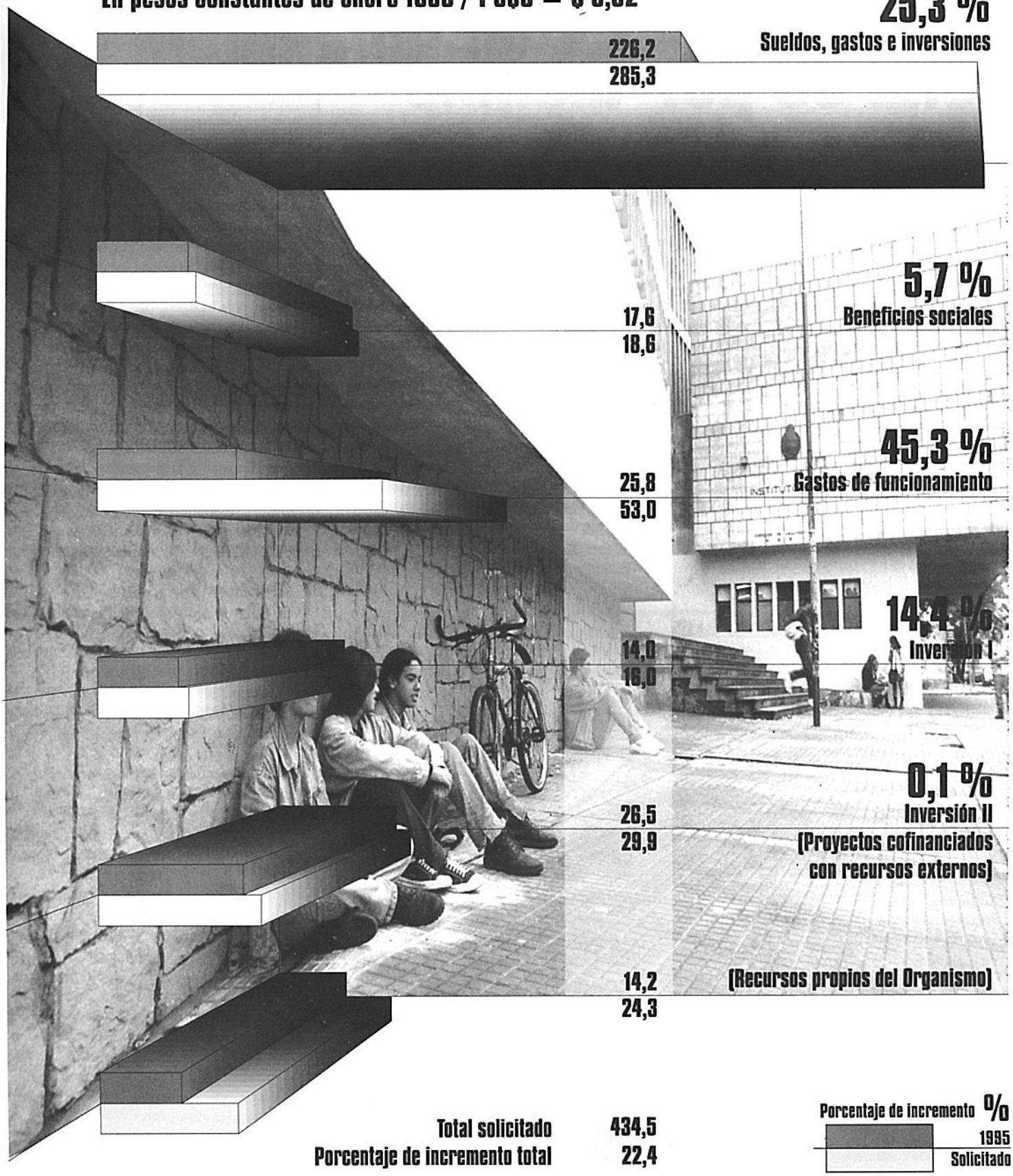
Admitir la restricción sin cuantific calificarla y denunciarla supone, de he asumir una responsabilidad agregada por p del Codicén: arbitrar el conflicto generad la insuficiencia presupuestal. Lo que no es cosa y, quizás, sea el factor de explica principal de por qué una reforma impresci ble deba ser, nuevamente, dejada de lado.

# Plan financiero de la reforma

## ANEP: Presupuesto General

### Gastos e inversiones 1995/1999

### En pesos constantes de enero 1995 / 1 U$S = $ 5,62



**25,3 %**
**Sueldos, gastos e inversiones**

226,2
285,3

**5,7 %**
**Beneficios sociales**

17,6
18,6

**45,3 %**
**Gastos de funcionamiento**

25,8
53,0

**14,4 %**
**Inversión I**

14,0
16,0

**0,1 %**
**Inversión II**
**(Proyectos cofinanciados con recursos externos)**

26,5
29,9

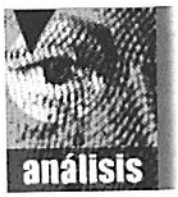
**(Recursos propios del Organismo)**

14,2
24,3

| | |
|---|---|
| **Total solicitado** | **434,5** |
| **Porcentaje de incremento total** | **22,4** |

**Porcentaje de incremento %**
1995
Solicitado

PARA CAMBIAR LA VIDA




# Sólo 500 dólares por alumno

Incluyendo el perfeccionamiento docente, ANEP tiene la responsabilidad de forjar un ciudadano educado y hábil para construir un país mejor, más competitivo y más justo. Uno de cada cinco uruguayos pasa por las aulas en las cuales ANEP ha iniciado su proyecto de reforma de la educación y una experiencia de inocultables connotaciones sociales. La extensión de la obligatoriedad del ciclo básico, la demanda agregada por el bachillerato diversificado y, ahora, la extensión de la cobertura de la educación inicial determinan que casi todos los ciudadanos comprendidos entre los aproximadamente cuatro y 18 años que opten por la enseñanza pública deban ser atendidos por un organismo desbordado totalmente por las exigencias materiales y técnicas del cambio.

A la vera de lo que sucede en el ámbito público, otros 112 mil alumnos que optan por la enseñanza privada van, también, a estar expuestos a las experiencias técnicas que surjan en el área de la enseñanza pública.

El enorme contingente humano se educa en un amplio escenario físico cuyas necesidades son, a menudo, difíciles de cuantificar y precisar. Los rubros dedicados específicamente a la reforma y que no están comprendidos en los proyectos con financiación internacional, son sobre todo recursos afectados a la calificación de los recursos humanos. El profesor Rama lo ha dicho y repetido: *"el centro de la reforma es la calificación del plantel docente"*. El propósito es claro. Sin embargo, el centro vital de la reforma no tiene una financiación comparable con la importancia que se le asigna. Además de los 18 millones de dólares afectados a la recuperación salarial de funcionarios y docentes de la ANEP –se solicitaron para eso unos 34 millones–, la "mejora selectiva" de las remuneraciones docentes suman por todo concepto 22 millones de dólares, menos del 10 por ciento del rubro remuneraciones. Probablemente un agregado de escasa significación en las cuentas públicas, pero de suma importancia relativa en materia de remuneraciones, hubiera cambi el clima y algunas expectativas de quie oyeron una y otra vez de boca de las autori des la definición de requisitos básicos tendría el éxito reformista.

En 1996 ANEP sólo puede gastar 25 mi nes de dólares en inversiones, incluyendo rubros financiados por el BID y el Banco M dial. Nada cambia demasiado tampoco en rubro: los funcionarios que trabajan en el bito presupuestal de ANEP manejan una de inversión histórica anual que ha oscil sin reforma, entre los 29 y los 30 millone dólares (de los de antes).

Todo es medido, acotado, prudente, puesto a contenciones administrativas qu serán denunciadas y cuestionadas para *abrir nuevos flancos comprometedores"*. La gencia de prudencia deslizada por los técn de la OPP a los legisladores oficialista oportunidad de la discusión legislativa del supuesto, es también autoexigencia de dencias que se demandan las autoridade tuales del Codicén. Gerenciar adecuadam un presupuesto mayor hubiera supuesto exigencia quizás desmedida para las posibi des políticas y técnicas de la administra actual de la enseñanza. La reforma nació tionada por las dificultades de comunicac las posibilidades de comprensión. Pero bién nació, en el año del gran ajuste f acorralada por una restricción presupu que la mediatiza y compromete.

| ANEP: GASTOS E INVERSIONES ASIGNADOS PARA 1996 | Mill. US$ |
|---|---|
| Financiación del déficit ANEP | 9,8 |
| Pago Salarios y Remuneraciones | 226,2 |
| Beneficios Sociales | 17,6 |
| Aumento general del 7% (mínimo) a todos los funcionarios de ANEP | 18,0 |
| Aumentos salariales vinculables a la reforma | 21,9 |
| Compensación 7,5% docentes con título específico | 3,8 |
| Reestructura del escalafón de Dirección | 6,0 |
| Presentismo de docentes con título específico | 3,4 |
| Bonificación del 5% para los maestros "en aula" | 3,3 |
| Remuneraciones personal afectado a la calificación docente | 2,5 |
| Remuneraciones personal que prepara nuevas estrategias educativas | 1,5 |
| Compensación para docentes adscriptos Escuelas de Práctica | 1,5 |
| Alimentación del personal docente y no docente | 14,0 |
| Asignaciones Globales | 31,8 |
| Tercerización de limpieza, mantenimiento y certificaciones médicas | 3,6 |
| Gastos de nuevas estrategias educativas | 2,8 |
| Inversiones totales 1996 | 25,4 |
| Inversiones propias | 14,0 |
| Inversiones con financiamiento externo (asignado anual 1996) Total | 11,4 |
| Proyecto "Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria" Total | 9,7 |
| Proyecto "Mejoramiento de la Calidad de la Educación Técnica" Total | 6,1 |
| Proyecto "Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria" Total | 1,7 |
| Proyecto "Fortalecimiento del Area Social" Total | 3,6 |
| **Total (Incluye financiamiento externo)** | **371,1** |

**Nota:** No inc. aprox. U$S 20: de recursos propios destinados a Alimentación Escolar, construcción aulas para preescolares, mantenimiento de locales escolares, construcción de escuelas de tiempo completo, etc. Montos aproximados por conversión cambiaria.

**Fte.: Elaborado en base a Ley de Rendición de Cuentas 1996**

| ENSEÑANZA MEDIA | | |
|---|---|---|
| **MATRÍCULA SEGÚN GRANDES ÁREAS** | | |
| **ANEP y E. Privada** | | **708709** |
| **ANEP** | | **596618** |
| **ANEP** excluido Docencia | | **589092** |
| **Inicial** | | **68999** |
| Pública | 48535 | |
| Privada | 20464 | |
| **Primaria** | | **337889** |
| Pública | 282395 | |
| Privada | 55494 | |
| (Alumnos Esc. Rurales) | 29005 | |
| **Secundaria** | | **237416** |
| Pública | 201283 | |
| Privada | 36133 | |
| **Técnico-Profesional** | | **56879** |
| **Perfeccionamiento Docente** | | **7526** |
| **ALUMNOS SEGÚN ÁREA** | | |
| **Pública** (Inc. perfec. docente) | | **596618** |
| **Privada** | | **112091** |
| **% Enseñanza Privada Total** | | **16,0%** |
| **Gasto anual por alumno** | | **US$ 503** |

**Fte.: En base a DGE y C./ANE**

**Observaciones:** No hay Primaria rural privada. La caída de la matrícula en Enseñanza Secundaria en el último año (1994) es particularmente acusada en el bachillerato diversificado. En esos tres años la matrícula cae en año casi 12.000 estudiantes de los 16.70 de la caída global de la enseñanza secundaria pública. Gasto p estudiante = Ejecutado prom. 94-95/Matrícula pública incluido Técnico Profesional y perfeccionamiento docente.




# Una apuesta a la educación pública

ARMEN TORNARÍA*

El espacio de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) constitu ye uno de los más complejos del Estado uruguayo. Cada día transitan por él alrelor de 750.000 niños y jóvenes cuyos padres llos mismos confían en la capacidad de la ıcación pública para construirlos como ciulanos y ciudadanas, para hacerlos crecer, ender, desarrollar inteligencias, habilida-, emociones, en un marco laico y manejan- el instrumental intelectual y corporal que permita libre y responsablemente formar las nilias que crean convenientes, vincularse al ındo del trabajo, participar como ciudada-, ser felices como seres humanos e integrar- activamente a la comunidad en que viven. da día también alrededor de 60.000 adultos, centes y funcionarios, hacen posible que les de escuelas y cientos de centros de edución media los reciban. Más de un cuarto de población del país está cotidianamente comometida en el espacio ANEP. Un fenómeno e tiene en Uruguay alcance nacional, geoífica y humanamente.

Esto, que en el contexto mundial y latinoıericano nos debe enorgullecer, en el terre- práctico genera dificultades. La complejid deriva del tamaño y terogeneidad, riqueza mbién, reemos le la edución púica consuyó y consuye un pir funda-mental del destino de Uruguay como país y del de su ciudadanía.

Educación pública, democrática y desarrollo, constituyen un triángulo clave de la existencia uruguaya, para encontrar y mantener un lugar en el mundo. Hay lugar en el mundo para los países pequeños que apuestan al capital más valioso en este fin de siglo: sus ciudadanos.

Este espacio, con su crecimiento admirable, reflejo de una altísima confianza ciudadana en la educación pública (la obligatoriedad no funciona sin el soporte de la confianza ciudadana), desde hace varios años no responde adecuadamente, con el riesgo de volverse un contenedor de lo que llamamos "cajas educativas vacías". Empieza a generarse una suerte de estafa colectiva, con la complicidad de todos. Se transita por años en establecimientos educativos y se egresa con un caudal tan pobre que es casi como si ello no hubiera sucedido. Un ejemplo que manejo en mis charlas con jóvenes y padres pone en evidencia lo que hablo. Un joven o una joven con buena asistencia termina su año escolar en una institución pública (también curiosamente en una privada) y para rendir el o los exámenes debe asistir a clases particulares para poder sortear con éxito la prueba. ¿Qué sucedió adentro del aula durante el año?

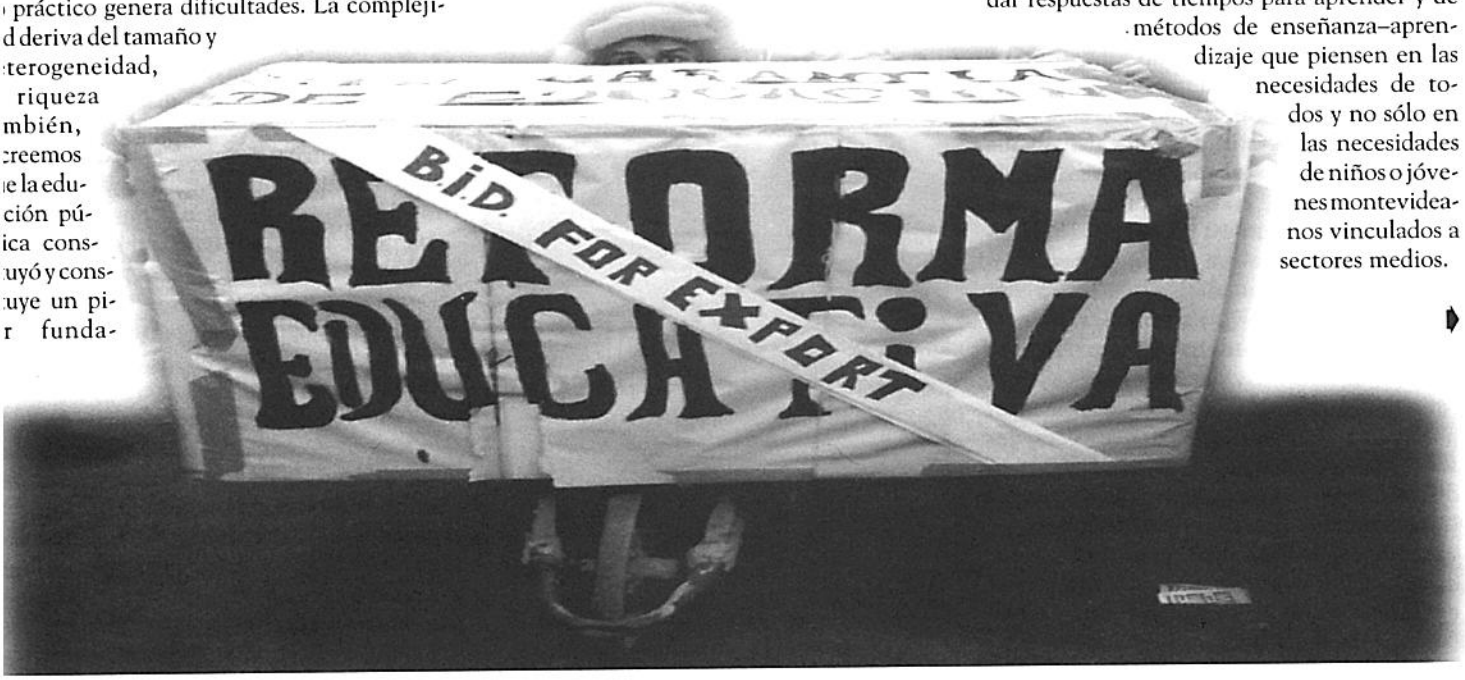
Esto es hoy práctica habitual de miles de estudiantes que asisten en forma paralela o apenas finalizados los cursos a cientos de profesores particulares. Esto sucede en la costa, en los barrios periféricos, en el Interior y en la capital. La práctica comienza en la escuela, se incrementa en el ciclo medio y se continúa desarrollando con estudiantes universitarios!!!

Volvamos a internarnos en los centros educativos. El principio fundamental de la educación pública es el de brindar y generar igualdad de oportunidades. Este es el sentido profundo de una concepción laica y pública del sistema educativo.

En el Uruguay este principio no constituye utopía, fue posible. La escuela pública fue motor de igualdad de oportunidades, pero también se convirtió con el tiempo, como revelan informes y diagnósticos diversos, en motor de desigualdad dentro de sí misma. Los tiempos y metodologías educativas quedaron congelados en un Uruguay que ya no es y en una población estudiantil que tampoco es la actual, en una estructura familiar que tampoco ya es.

Hoy en Primaria todos los que deben concurrir, concurren, y casi todos en la educación media lo hacen. Por suerte para ellos, para el país.

Pero cuando el sistema abarca a todos debe dar respuestas de tiempos para aprender y de métodos de enseñanza–aprendizaje que piensen en las necesidades de todos y no sólo en las necesidades de niños o jóvenes montevideanos vinculados a sectores medios.



¿Qué sucede cuando esto no sucede? Las oportunidades de aprender empiezan a concentrarse en unos pocos que se adecuan al perfil antiguo, los demás tienen dificultades para hacerlo, y como tienen dificultades, faltan, y como faltan mucho a veces dejan de concurrir, desertan, o comienzan a repetir y a repetir, y finalmente también desertan. En Primaria, el índice de fracaso en algunas escuelas en primer año alcanza el 40 por ciento, en educación media el 20 y el 30 por ciento. Los diagnósticos revelan que existe un proceso acumulativo de desigualdad de oportunidades que resulta de difícil reversión a medida que se avanza en el ciclo obligatorio.

Hace 100 años una mujer, Enriqueta Compte y Riqué, asombraba al Uruguay y al mundo pregonando que las edades tempranas de 3, 4 y 5 años resultaban claves para desarrollar inteligencia, motricidad y socialización. Hoy en Uruguay hay 25.000 niños que el sistema público no ampara; éstos, como otros ya insertos en el ciclo escolar, entran al mismo en desventaja difícil de superar. La falta de oferta de educación inicial condenó a miles de niños al fracaso posterior en el ciclo obligatorio. Si el sistema público subsiste y subsiste una altísima confiabilidad en la ciudadanía hacia él, no hay duda de que tuvo y tiene un sostén fundamental: sus docentes. Pésimamente remunerados, corriendo de un lugar a otro, trabajando en general en condiciones poco adecuadas, sin o con reducidas oportunidades de actualizarse, de leer, con reducidas oportunidades de discutir entre pares, con reducido tiempo para enseñar, con reducida orientación, muchas veces sintiéndose rigurosamente fiscalizados y numéricamente marcados en lugar de orientados y animados. Y aunque parezca contradictorio y milagroso aún y a pesar de todo constituyen el sostén del sistema.

Pero miremos hacia adentro y encontraremos una heterogeneidad sorprendente para quien no conviva directamente allí. En Primaria hay 100 por ciento de profesionales y más allá de dificultades podemos afirmar que esto se evidencia en muchas cosas. En la enseñanza media, en el mejor de los casos hay algo más de un 40 por ciento. Existen departamentos en el país en donde no hay un solo profesor de Matemática o de Física o de Idioma Español. Pero, y entonces si en esos mismos departamentos hay tres, cuatro, cinco centros educativos de enseñanza media, ¿quiénes enseñan? A veces, cada vez menos, profesionales universitarios; otras veces, desertores de centros de Formación Docente o de la Universidad; otras veces, muchas, maestros; otras veces, bachilleres y otras veces (es el caso de la UTU), el 30 por ciento de sus docentes, no alcanzaron ellos a cumplir el ciclo de los alumnos a quienes están enseñando. A veces también, pero lamentablemente escasean, concursantes; no asistieron a instituciones de formación regular, pero se prepararon y acreditaron conocimientos y capacidades en concurso de oposición.

El tiempo reducido de clase, de permanencia en los centros y del año escolar, conspiran contra la posibilidad de aprender y de enseñar, conspiran contra la tranquilidad de padres y madres que trabajan y promueven esa categoría novedosa de niños y adolescentes con llave para entrar en casas vacías por muchas horas, o niños y adolescentes que ganan la calle, o niños y adolescentes que ganan por horas los cordones de las veredas de sus centros educativos.

La desprofesionalización docente, la falta de actualización, la falta de oportunidades de capacitación y perfeccionamiento, conspiran contra los aprendizajes significativos, contra la construcción de comunidades educativas. Los salarios bajos y la falta de incentivos para quienes son profesionales contribuyen a la desesperanza y a la idea de "cambalache" profesional.

La concentración de las posibilidades de formación regular de profesores y maestros técnicos en Montevideo, constituye la desigualdad de oportunidades más grotesca frente a quienes en el Interior, en donde se concentra más de la mitad de la matrícula, quieren ser docentes.

La irracionalidad cubre el sistema desde el punto de vista de manejo de recursos humanos y materiales, contribuyendo al malestar docente, al ausentismo, al "qué me importa". La




ética profesional en esos casos se vuelve utop
discursiva y está ausente o resentida en nue
tras prácticas.

### ¿Qué es la reforma educativa?

Es un conjunto de políticas pedagógicas, act
administrativos y de infraestructura que intenta
dar respuesta a problemas vinculados a los apre
dizajes de los estudiantes, al desempeño de l
docentes y de los funcionarios. También al int
rés y a la confianza de padres, madres y ciudadan
en general, de que los niños y los jóvenes apre
dan conocimientos y destrezas que les permita
actuar como ciudadanos y ciudadanas intelige
tes en la toma de decisiones en el espacio político
económico y cultural.

Hace apenas año y medio se pone en marcl
un conjunto de políticas que responden a probl
mas detectados en diagnósticos provenientes
diversos ámbitos. Muchas de estas respuest
recogen propuestas largamente debatidas p
docentes, estudiantes, técnicos, políticos al int
rior de sus organizaciones y expresadas en doc
mentos más o menos acabados.

Un equipo integrado por autoridades
profesionales del sistema y de otros ámbit
nacionales sistematizaron un plan y su pres
puesto correspondiente. Durante los primer
seis meses de gestión se explica, se fundame
ta, se discute en el ámbito parlamentario,
difunde por distintos medios de comunicaci
y finalmente se convierte en ley. ¿Cuáles s
los ejes de ese plan fundamentado? Aunque l
medidas concretas comprenden un sinnúme
de acciones específicas, los ejes fundamental
responden a tres grupos de problemas: la ed
cación pública ha dejado de ser motor
equidad social y de igualdad de oportunidade
la educación pública tiene debilidades en cua
to a calidad; la educación pública tiene debil
dades profesionales.

Para enfrentarlos la educación pública n
cesita recursos. Es una propuesta estatista, g
neradora de igualdad de oportunidades y
equidad social.

El Estado uruguayo debe ocuparse de
educación nacional para velar por su carácte
laico, obligatorio y gratuito. La educación pú
blica constituye una cuestión de Estado
constituirse en un instrumento de fortalec
miento de la identidad nacional en un mund
globalizado y en un país inmerso en un proce
de regionalización.

Es una propuesta que pretende mejorar
calidad de los aprendizajes.

Es una propuesta que pretende fortalecer
profesionalización docente. Genera políti
de incentivos vinculados a la profesionalizaci
que mejoren los magros salarios del sistema.

Es una propuesta que pretende mayor
recursos para el sistema, con el compromiso
la racionalización en su utilización.

¿Cómo se expresan estos ejes en el sistem

Las líneas de innovación tienen tres dire
ciones:

1) En **Primaria:** ofreciendo educación inicial a 25.000 niños procedentes de hogares de escasos recursos, incrementando las escuelas de tiempo completo en aquellas zonas en que el mayor tiempo para aprender, la alimentación y el mayor tiempo para estar con sus pares orientados por maestros lo requiera.

En el primer año de aplicación de esta política se han integrado 6.000 niños.

2) En **educación media:** extendiendo el tiempo de clase y de turnos, actualizando contenidos de planes y programas, separando primer y segundo ciclo, introduciendo herramientas de alfabetización para el siglo XXI, como la informática y el inglés.

Se desarrolla actualmente una experiencia en once centros, ocho de Secundaria y tres de Educación Técnica, en los que se apuesta a la construcción de centros en donde los jóvenes aprendan y desarrollen actividades propias vinculadas a sus intereses y sean felices encontrando un espacio amigo en donde conozcan quiénes son sus docentes y los docentes tengan posibilidades de desarrollar una comunidad académica y conocer a sus alumnos. Espacios en donde deje de reinar el anonimato y el desconocimiento, promotor de tantos desencuentros e ineficiencias.

3) En **Formación Docente:** impulsar la formación regular de maestros y profesores acondicionando locales y generando en ellos condiciones adecuadas. El IPA tiene hoy local propio. Magisterio tiene hoy local propio. Ambos vieron crecer su matrícula en 1996. INET tenía local propio pero era el caso más dramático. Había más docentes que alumnos. Está en proceso de reestructura con experiencias de titulación en servicio, como la de Agrónomos y Veterinarios en Trinidad.

Se crearán cuatro centros de Formación Regular en Salto, Rivera, Colonia y Maldonado. Quienes deseen ser profesores en el Interior podrán tener formación regular en condiciones de igualdad de oportunidades con los estudiantes montevideanos.

- Generar cursos de capacitación para quienes están desempeñando la función docente y carecieron de posibilidades de formación regular.

- Generar oferta de actualización y perfeccionamiento docente para aquellos titulados que quieran continuar la carrera docente en su especialidad o en gestión. Han funcionado durante 1995 y 1996 cursos de capacitación y de perfeccionamiento docente en los que, tal como evidenció el censo docente, la voluntad de participar en ellos del profesorado nacional superó ampliamente las posibilidades de oferta de este primer año y medio de gestión.

En el terreno salarial se introducen incentivos sobre el salario docente. El 7,5 por ciento por título para egresados del IPA o INET. El 12,5 por ciento la hora docente en los centros de horario extendido en los que las clases volvieron a durar 45 minutos. Para los maestros que efectivamente están dando clase, un 5 por ciento.




Para maestros y profesores adscriptores y para docentes de didáctica de 4º año, una compensación mensual de 400 pesos por su tarea. Constituyen estos incentivos viejas reivindicaciones de los docentes. Como en otras instituciones se establece una prima por presentismo como premio a quienes tengan una asistencia regular. Se trata de propuestas que tienden a impulsar la titulación, a evitar la sangría de los pases en comisión y el ausentismo y a fortalecer la dimensión ético profesional de los docentes. El Parlamento aprobó la política de incentivos y lamentablemente no prosperó la propuesta de Codicén en cuanto a montos globales de aumento salarial.

La propuesta cuenta con mayores recursos en el compromiso de su racional utilización. Esta administración recurrió con éxito, como otras instituciones del Estado, a préstamos de bancos de desarrollo, por la sencilla razón de que sus intereses son más convenientes. Las únicas exigencias de estos bancos tienen que ver con la seriedad de los proyectos y la responsabilidad en su cumplimiento. Las ideas sobre qué hacer y la responsabilidad de cómo se hace, corresponden al gobierno de la educación uruguaya.

La propuesta de la ANEP incluyó tercerización de servicios como el de limpieza y certificación médica. No existe otra razón para estas experiencias que el reconocimiento de que hay cosas que la ANEP no sabe hacer, no las hace bien, y por tanto es conveniente que las realicen quienes sí saben y tienen capacidad para hacerlo. No es necesario ahondar en fundamentar que el sistema de aseo y de certificación tradicional no son eficientes ni sobre las razones de su ineficiencia, porque a la vista estuvieron y constituyen resabios de prácticas que esta administración quiere dejar atrás.

Equidad social, calidad educativa, profesionalización docente, constituyen pues los ejes de esta reforma.

Cuesta concebir que cualquiera que apueste al fortalecimiento de la educación pública discrepe con estos ejes.

### El hacer y las resistencias

Gobernar implica tomar decisiones, realizar opciones y esto lleva necesariamente a afrontar resistencias. Recuerdo hace algunos años a Pablo Freire en un auditorio pleno en AEBU, confesar que era mucho más sencillo y popular escribir sesudos libros y protestar contra lo que otros hacían, que hacer como él estaba haciendo en aquel momento.

Cuando uno escribe o protesta, la cuestión de lo posible es un punto de referencia entre muchos; cuando uno tiene que hacer, lo posible se vuelve fundamental, de lo contrario la gestión se vuelve mera instancia decorativa o en todo caso simpática instancia consultiva o de elucubración a la espera de que alguien haga algún día, cuando estén dadas las "condiciones ideales". Pero mientras tanto, como canta Mercedes Sosa, "el tiempo pasa", nos vamos volviendo viejos, y cuando lo que se vuelve viejo es el sistema educativo público, las consecuencias pueden resultar catastróficas a nivel personal y colectivo.

Es tiempo de hacer, el país lo necesita y cada uno de esos 750.00 estudiantes necesita del hacer del sistema público, de lo contrario todos van a volverse viejos sin lugar personal y ciudadano ni en el Uruguay ni en el mundo. Y esto desde la perspectiva de quien toma decisiones raya en la irresponsabilidad y en la omisión.

### Miedos, perezas, pánicos, resentimiento y ganas

De todo prospera en el amplio espacio de la ANEP. Y es natural que así sea. El cambio trae esperanza, pero también angustia; lo que se tiene puede resultar desagradable, pero en cierta forma se volvió seguro; lo que hay que construir puede resultar atractivo, pero tiene mucho de inseguridad e incertidumbre mientras se construye.

Esto, en la práctica de los docentes se traduce en el desafío de volver a aprender, de repensar, en cambiar horarios no sólo laborales sino, por reflejo, familiares, enfrentarnos a programas nuevos, volver a creer si es que dejamos de hacerlo, mirar nuestra práctica nosotros mismos y descubrir errores, fortalezas y debilidades. Abandonar el camino más fácil de la bronca o el resentimiento –que se traduce en "el problema está afuera", en cualquiera de los afueras: en el ministro de Economía, en el capitalismo, en el BID, en los muchachos– para dejar crecer lo profesional o lo ético.

Más allá de discusiones teóricas pertinentes y necesarias, hoy existe un espacio que es el de los centros experimentales, en el que un centenar de docentes volvió a creer que es posible desde lo público generar espacios significativos y agradables. Veremos los resultados, los analizaremos y revisaremos lo que funcione mal, pero basta con transitar por esos once centros como profesor, como alumno o como padre, para percibir que allí se está haciendo, y que se está haciendo con esperanza y profesionalismo.

Las Asambleas Técnicas aceptaron las pasantías en los centros piloto ofrecidas desde el Foro de Análisis que integran. Allí sus delegados podrán "vivir" la experiencia y las innovaciones desde la práctica, y esto sin duda evitará crispaciones y promoverá una discusión sobre bases lógicas y racionales, sin fantasmas generados en la desinformación o en el preconcepto. Lo mismo podrán hacer los estudiantes cuando lo deseen. Quizás sea una de las experiencias de diálogo más fructíferas; diálogo en el terreno mismo de la innovación, sin intermediarios.

### Inconsulta, autoritaria, antidemocrática

Esto dicen algunos de los carteles que se han colgado sobre la reforma desde algunos espacios de resistencia al cambio.

He asistido a algunas asambleas de padres, docentes y alumnos, en una suerte de ensayo micro de lo que ha dado en llamarse "Gran Debate Nacional". El autoritarismo, el carácter inconsulto y la falta de democracia transitaron curiosamente en esos ensayos, más allá de la buena voluntad de todos los que allí asistimos y de la enorme comprensión y paciencia de por lo menos algunos de los que participábamos para que aquello tuviera un matiz de discusión relevante, productiva y democrática. Pero la desinformación, a veces el disparate liso y llano, las demandas globales de censura a ministros cuando no al sistema en su conjunto, se cruzaban con intentos de discusión sobre asignaturas o programas, horarios de clase, maneras de capacitarse, salarios, restando peso al debate. Debate además antidemocrático en su punto de partida, en donde se concentraban grupos con relaciones de dependencia entre sí, como padres y alumnos, y profesores y alumnos, lo cual limita o puede limitar el derecho a la discrepancia o condiciona simplemente la libertad de opinión. Asambleas en donde el autoritarismo de un aplauso futbolero interrumpió muchas veces los intentos de informarse y debatir.

He asistido también a reuniones con padres, con profesores y con alumnos en las que existe voluntad de escuchar, en las que el preconcepto se diluye, en las que se opina y se dialoga con fundamento y espíritu constructivo. En ellas sobre todo he recogido ideas, preocupaciones, miedos, aportes concretos y sobre todo una franca confianza en la educación pública y en sus postulados.

Se han perdido o están confundidos a veces (esto trasciende el espacio educativo, constituyendo a la vez un enorme desafío para sus objetivos), las referencias acerca de ciertos conceptos básicos vinculados a la democracia y al autoritarismo. Esto tampoco debe sorprendernos porque el país vivió años amargos en los cuales el propio aparato del Estado estuvo al servicio del autoritarismo. Creció el síndrome de la sospecha útil en un contexto de ausencia de garantías ciudadanas pero peligroso cuando éstas existen. Cuando la autoridad es legítima




no es conveniente partir de la sospecha porq se promueve la anomia. En el espacio educa vo promover la anomia es especialmente gra porque se trata de un espacio nutrido de niñ y adolescentes que están construyendo ciud danía y ésta no se construye sin marcos referencia. Los marcos de referencia son din micos, históricos, pero incluso para cambiarl es necesario aprender acerca de la necesidad su existencia. De lo contrario nada se constr ye y se crece desarrollando sólo capacid destructiva sin propuestas alternativas.

### Bienvenidas las críticas

La educación es por esencia innovación perm nente y continuada. La pregunta de si la refo ma está cerrada o la afirmación de que hay q detenerla se contestan con sentido comú Ninguna reforma puede estar cerrada. Es como otras, es un proceso abierto que se enriqueciendo a medida que un conjunto políticas como las descriptas se van desarrolla do. El reclamo de detenerla no resiste el análi lógico. ¿Acaso alguien puede querer dejar afu ra a los 6.000 escolares que están cursan educación inicial; acaso alguien puede quer interrumpir la experiencia piloto que se es desarrollando con éxito; acaso alguien pue pretender que retorne el anonimato, ausentismo y la deserción en esos centros?

Bienvenidas las críticas, sin masa críti ningún proceso puede avanzar. Quienes c sentido profesional y ético están trabajan (inspectores, directores, docentes, funcion rios) critican, discuten y hacen, se convierte en constructores del cambio y del mejoramie to educativo.

Claro, si algunos prefieren desde esos m mos roles soplarle mentiras al oído a los est diantes o en una elección de horas en lugar velar por su buen funcionamiento sembrar alarma diciendo que las horas no alcanz (aún hoy hay horas sin cubrir), o volantear el PIT–CNT resoluciones de las autoridad de la educación (que son públicas) o cobrar l incentivos y luego públicamente manifestar contra ellos, o solicitar pase en comisión y algunos casos estar forzando del salario de ANEP para realizar alguna de estas curios actuaciones, no están contribuyendo al car bio educativo. En estos casos sus críticas pie den relevancia.

Quizás sea necesario aclarar algo que par ce obvio: desde la ANEP no es posible destitu ministros, abolir sistemas de gobierno o econ micos, ni tampoco crear modelos de país o persona.

La tarea es más humilde: generar condici nes de adquisición de conocimientos, destr zas y pautas de convivencia y apostar a trav de la profesionalidad y de la ética a una profu da confianza en el fortalecimiento de la educ ción pública como motor de ciudadanía.

* Profesora de historia, consejera del Codicén.

debate



# Las necesarias transformaciones del sistema educativo

ARDO VILARÓ*

os pareció adecuado que este trabajo para CLAVES recogiera el título de una ponencia que en noviembre de 1990 presentáramos en un seminario organi- por Fesur, y que reprodujera en su totali- a Revista de ADES-Cultura. Porque pre- ente efectuando una mirada en torno a lo to, a lo elaborado en los últimos diez años, undamentado en oportunidad del plebis- de la educación por el 27 por ciento, idero firmemente que corresponde una cipación docente, constructiva y crítica –ué otro modo podría ser– en la actual ma educativa en curso. Con la flexibili- de comprender que un esfuerzo colectivo a recogerá todos los puntos de vista y iones que cada uno tiene, ni en forma pleta planteamientos que cada uno de- de con fuerza y pasión. Corresponde, en tra opinión, una participación política en ntido amplio, no partidario, no sectario de alabra. Y por sobre todas las cosas, una icipación académica, profesional.

Una participación académica y profesio- pues exige rigor, estudio y actualización permanente; actitud docente a la altura de analizar, de contrastar, de investigar, de debatir e implementar los cambios. Y al repasar lo que se escribe y se dice en torno a la reforma educativa, encontramos principalmente ausencia de profesionalismo, de fundamentación actualizada en un debate nacional instalado en todo el país. Pues es incontrastable el hecho de que con una base no adecuada de información –por difusión de informaciones falsas e incorrectas, pero principalmente por ausencia de una publicación oficial por parte de las autoridades de la enseñanza–, se debate en torno a la reforma educativa a lo largo y ancho de la República.

Una participación política, pues reformar la educación en el Uruguay actual implica realizar opciones difíciles, administrar y dar destino a medios escasos y limitados (que sin duda hay que reclamar al poder político su incremento sustancial), asumir las respuestas más adecuadas ante desafíos de la realidad que no admiten omisiones; ser tolerante y flexible, ser capaz de utilizar "la balanza de dos platillos" para sopesar opciones, discutir, actuar, ejecutar en un medio plural en el contexto de una situación de poder dada. A nuestro juicio, en la actualidad y en el previsible mediano plazo, en un país político dividido en tercios, dependiente y condicionado en su relacionamiento mundial, no hay reforma educativa viable sin una política de Estado; cualquiera sea el lema que ocupe el Poder Ejecutivo. Así lo reclamamos en la ponencia aludida. Y de igual forma lo seguimos reclamando.

Siempre hemos sostenido que el órgano rector de la ANEP no debía designarse de igual modo que los entes autónomos, con un criterio de reparto político, que inevitablemente lo condiciona partidariamente y lo sujeta en su accionar a una periodización quinquenal. Las autoridades que asumen, podrán pretender diseñar políticas para 20 años, pero no escapan a la presión de una realidad que golpea con la pregunta: ¿y luego de cinco años qué y quiénes y qué harán? Y esto sin duda puede explicar urgencias. No obstante observamos que el actual Codicén es el único organismo director de ente autónomo en el cual es posible reconocer integrantes o simpatizantes de los partidos tradicionales y el Encuentro Progresista que obtuvieron casi un consenso unánime en oportunidad de concederse la venia en el Senado. Y si a esto agregamos que los principales

planteos de la reforma han sido reiteradamente reclamados por los diferentes actores del ámbito educativo –aunque se disienta con aspectos de su implementación–, la participación política, académica y profesional, constructiva y crítica es aconsejable y posible. Por el bien del país y de su educación, es imprescindible.

No obstante lo anterior, confrontaciones y conflictos se han sucedido, llegándose incluso al nivel de graves sanciones, generándose una situación compleja, de incomunicación relativa que es necesario superar. A nuestro juicio, no se actuó por parte de las autoridades en forma acorde con los propios diagnósticos que daban cuenta de una sociedad fragmentada, con bloqueos, con componentes conservadores, resistente al cambio; con componentes de desconfianza, de rechazo a toda propuesta emanada de autoridades, fueran éstas las que fueran. Una sociedad que se sacudió de encima a la dictadura y encontró una frustración en la no realización de los sueños y aspiraciones que se asociaban como realidad a la hora de la conquista democrática. La movilización estudiantil de agosto expresó todos esos sentimientos, bloqueos y frustraciones del conjunto de la sociedad. La pretensión de poner en marcha una real reforma de la educación, exigía entonces una amplia campaña de convencimiento, de integración de propósitos con los actores, con toda la sociedad, aunque se encarara recogiendo propuestas e iniciativas largamente reclamadas en los últimos años. Más aún, cuando es notorio que al docente se le han generado desánimos, se lo ha sometido en los últimos diez años a imposiciones autoritarias, a marchas y contramarchas, a cambios impuestos y experiencias nunca evaluadas, y a salarios miserables. La ventaja inicial que significaba el hecho de que sindicatos y asambleas técnicas habían otorgado un reconocimiento positivo y valioso a las investigaciones y sugerencias de cambio realizadas por la CEPAL, no habilitaban a dejar de lado una campaña de sensibilización, convencimiento y participación. Lo hemos sostenido mil y una vez: la primera responsabilidad del diálogo y la comunicación recae en las autoridades de la enseñanza. Establecido esto en forma clara, también deseamos decir que la recomposición de las condiciones de diálogo y participación es tarea de todos.

### ¿Por qué una reforma?

Asistimos a transformaciones vertiginosas pautadas por la revolución técnico-científica que tiene lugar en un mundo unipolar en lo militar, enfrentado a la globalización de la economía, a la conformación de grandes bloques económicos, en un contexto de competencia feroz que concentra progresivamente el poder y la riqueza, aumentando y ensanchando las zonas de pobreza y miseria. El Mercosur nos



impone una forma de participar en esa lucha por un lugar en el mundo, lo que al Uruguay le significa confrontar con gigantes como Brasil y Argentina. El Uruguay tiene por delante un grave desafío, y una parte de este desafío se juega en su capacidad de educar y formar a sus hijos. Y de cómo lo encare dependerá la soberanía nacional, el futuro de las generaciones venideras.

En la sociedad actual, con la revolución técnico–científica en marcha, en una aceleración del descubrimiento y los avances tecnológicos, quedaron atrás el fordismo y el taylorismo; cambios profundos ocurren en la sociedad, en las costumbres, en su cultura y en la organización del trabajo, convirtiéndose la apropiación del conocimiento (y la información) en un decisivo factor de poder.

Somos partidarios de una modernización solidaria, de una política económica, social y cultural que dé oportunidad a todos, que privilegie lo productivo y no lo especulativo y proteja a los más necesitados e indefensos. La educación es un factor capital en las posibilidades futuras del país; esto no quiere decir que desde la educación se pueda transformar el país. Y tampoco puede el sistema educativo ignorar al mundo del trabajo, a su estructura y realidad. Hoy acompañando una tendencia general de los países desarrollados y en vías de desarrollo, en el Uruguay de cada diez ciudadanos siete trabajan en el sector de servicios. Piénsese en la enseñanza, en las distintas profesiones, en la banca, en toda el área de la informática y sus múltiples usos, en el transporte, para poner algunos ejemplos. La educación –no nos cabe la menor duda– no puede supeditarse al mercado laboral. Pero no puede ignorar la cultura de la sociedad en la cual el trabajo, en su expresión más amplia, es uno de sus componentes y marco de realización. Pues precisamente, debemos superar uno de nuestros más graves problemas: el desarrollo de la educación a espaldas del mundo de la producción.

Los desafíos del mundo actual exigen entonces cambios profundos en la educación, y sin duda una meta razonable es que toda la población esté en condiciones de abordar estudios post secundarios. La educación de los ciudadanos, su capacidad para aprender a aprender, para pensar críticamente, para comprender y transformar la sociedad, son condiciones para su realización como seres humanos, para construir el futuro de la sociedad uruguaya.

No se puede, por tanto, perder un día. Hay que transformar la educación ya en todos sus niveles. Si en algo existe un consenso nacional es en que la educación está en crisis, y que adquiere niveles catastróficos en la educación media, donde además de las investigaciones sociológicas, en cualquier sala de docentes de profesores de bachillerato se manifiesta con pesar y preocupación que los estudiantes parecen no haber pasado por los cursos anteriores. E igualmente ocurre en la Universidad con respecto al bachillerato, de acuerdo a los test de ingreso realizados por varias facultades. No caben dudas entonces, ni demoras: hay que reformar ya.

### ¿Cómo reformar? ¿Qué reforma?

En América Latina, apoyada con fondos del BID y del Banco Mundial, se imponen cambios en la educación según la filosofía y política neoliberal que implica privatizar, privilegiar una elite y dar educación de segunda a la masa, municipalizar (descentralizando las decisiones educativas, el financiamiento y las retribuciones docentes), transfiriendo gran parte de la responsabilidad del Estado hacia organizaciones sociales y empresariales, argumentando que la calidad de los centros educativos será consecuencia de la elección de las familias. Constituyen variantes de la propuesta de los Bauchers, formulada por la escuela de Chicago. Y a no dudarlo, en el Uruguay existen firmes partidarios de estas concepciones, y se potenciarán como alternativa si el presente inten y endeudamiento asumido por el país no da sus frutos y la crisis de la educación continúa.

La reforma educativa en curso en el Uruguay es firmemente estatista, potenciadora de la educación pública, de su extensión y mejoramiento en calidad. No privatiza, no municipaliza, expresamente manifiesta que el punto de partida de los alumnos es desigual, y que por lo tanto hay que privilegiar al desprotegido igualando hacia arriba. Dejar atrás a un sistema educativo que pretende uniformizar liquidando las diferencias. Dar lugar al diferente, pr

over la diversidad es una condición impres-
ndible para acceder a la cultura, a la ciencia
ıe implica diferenciación. Por el contrario, el
stema educativo actual uniformiza, no da
gar al joven, a su expresión, margina al
stinto, impone el gris de una propuesta no
otivadora, conservadora. Y esta pretensión
ene por supuesto consecuencias didácticas y
dagógicas.

¿Cómo se explican las conductas aparente-
ente duales del BID y el Banco Mundial?
revemente, por razones de espacio, diremos
ıe en estos organismos se reflejan las con-
ontaciones políticas que esquemáticamente
odemos calificar como neoliberales y social-
emócratas que se dan en los países desarrolla-
os. Y entonces, los propios documentos, y la
ctuación de sus técnicos, habilita, si se nego-
ia bien, a obtener recursos preservando obje-
vos y realidades nacionales.

La pretensión, por ejemplo, de universali-
ación de la educación inicial para niños de 4
5 años, es un acto de extensión de la educa-
ión pública (con carencias materiales y técni-
as, sin duda, pero también ofreciendo a fami-
ias de barrios con "necesidades básicas
nsatisfechas"(NBI) un servicio a mejorar). Se
ncorporaron 6.000 niños en 1996, y se espera
ograr la universalización en el quinquenio.
Niños que quedan solos en sus casas, o en la
alle, o si sus familias pueden en guarderías
rivadas, a una edad en que la atención escolar
alimentaria condiciona sus potencialidades
uturas. También es una pretensión manifiesta
le extensión y fortalecimiento de la educación pública, el proyectado aumento de escuelas de tiempo completo en los barrios con NBI, reconociendo, en nuestra opinión, que corresponderá al magisterio aportar a las mismas crítica y constructivamente desde el punto de vista pedagógico y técnico, y dejando sentado que debieran destinarse más rubros presupuestales al respecto.

### La reforma en enseñanza secundaria

El diseño de los liceos pilotos, con una extensión horaria de cinco horas y 30 minutos, con un proyecto educativo y profesores con cargo docente y horas de coordinación (seis profesores todos los días con clases de 45 minutos) más tres docentes del área de expresión un día a la semana, ofrece a los estudiantes un sólido referente, un clima, un marco adecuado para recuperar el papel de estudiante, hábitos de estudio, tareas domiciliarias, disciplinamiento intelectual, imprescindibles para aprender a aprender y lograr un pensamiento crítico. Una concepción didáctica que se inspira en las modernas teorías pedagógicas, pretende que el alumno sea el constructor del conocimiento, privilegia procesos y actitudes y aspira a educar en la diversidad.

El estudiante tiene acceso a cursos de informática y cursos de inglés todos los días, brindando el liceo estatal lo que hasta ahora se ofrecía en los liceos privados o academias pagas sólo a quienes pudieran hacerlo.

La descentralización de los centros educativos (no la municipalización) es una característica de la propuesta de liceo piloto. La investigación educativa de la última década ha concluido que un centro liceal, para cumplir sus fines, debe tener una clara identidad propia, un espíritu institucional en el cual se sienta partícipe todo el equipo docente que trabaja en él. En ese contexto el proyecto de liceo elaborado por su comunidad docente, tratará, respetando el plan educativo nacional, de planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos del barrio o zona en que está inserto.

Las asignaturas nuevas –"Comprender el mundo actual" y "Ciencias de la Naturaleza"–, en las áreas de ciencias sociales y ciencias experimentales respectivamente, constituyen un aspecto de la innovación. Pero nos interesa señalar que por su alto carácter polémico han opacado en la discusión lo esencial: lo destacable, lo central en la experiencia piloto es la concepción del liceo, con su proyecto de centro, con su especialización contextualizada, el incremento de permanencia de los alumnos en el liceo, la reducción de asignaturas, la implantación del cargo docente (con horas de clase y horas de coordinación), el sentido de pertenencia del docente al liceo. Pues la imprescindible reducción de asignaturas en el ciclo básico puede realizarse sin áreas, asumiendo opciones (suprimiendo asignaturas) que también inevitablemente plantearían otras polémicas.



En torno a las áreas existe una dura confrontación. Hay dos bibliotecas, con sus defensores autorizados y con amplia literatura de respaldo. Esta discusión, a nuestro juicio, debe darse académicamente, con una metodología cuidadosamente diseñada y que combine la discusión teórica con la contrastación y el rico aporte de la actual experimentación.

Toda la experiencia piloto está sometida a seguimiento y evaluación, y al respecto se instaló un Foro de Análisis en el cual participan, junto a autoridades, doce delegados de la ATD de Secundaria y siete de la ATD de UTU, directores y docentes de liceos piloto y liceos testigos, inspectores, docentes, académicos, siendo invitada una representación sindical.

La próxima extensión de la experiencia –hoy realizada en ocho liceos (cinco grupos de primer año en cada uno)– a unos 20 liceos sobre un total de 250, está fundamentada por el Codicén en base a que la muestra es muy pequeña y fácilmente sesgable por la influencia de actores destacados (por ejemplo: un director competente con excepcional empuje hace destacar a su liceo, sea piloto o no). Por lo tanto, su extensión permitiría extraer conclusiones más fiables a la hora de culminar el proceso de seguimiento y evaluación, y decidir la viabilidad de su generalización.

De cualquier modo, lo que las autoridades han manifestado claramente es que la evaluación será la que aconsejará o no, a la postre, la generalización de la experiencia piloto, los cambios o ajustes que se requerirán, e incluso, las condiciones previas a la implementación de su generalización si ésta resultara conveniente (cambios en el IPA, capacitación de docentes, construcción de nuevas aulas y liceos). Naturalmente, la experiencia se está realizando porque se confía en que dará buenos resultados.

Como inspector de matemática visitamos a los docentes de esa asignatura en los liceos pilotos. Y sin duda apreciamos un entusiasmo en estos liceos que llama la atención. La existencia de un cuerpo docente (directores, profesores, adscriptos) con un proyecto de liceo, estableciendo un "contrato didáctico", pautas comunes de funcionamiento con los estudiantes, no elimina los problemas, la violencia de la sociedad, etcétera, pero sí ofrece una referencia educativa al estudiantado favoreciendo actitudes distintas. Sin duda queda mucho por aprender, y se está recién empezando, intentando cambiar.

Los liceos privados en general pagan a sus docentes el doble que los públicos, reclutan mayoritariamente egresados del IPA, y algunos tienen un alto nivel de recursos, buenos salones, medios y condiciones de trabajo. Todos se caracterizan por la continuidad de los servicios. La educación requiere un clima y un ambiente adecuados, una continuidad, de modo de concentrar al estudiante en su papel. La discontinuidad de los cursos distrae, impide la concentración y afecta las posibilidades de adquisición y aprendizaje.

El diseño del piloto requiere un volumen total de horas equivalente al ciclo básico tradicional, pues cada docente da 25 horas semanales, cobra 30 horas con el coeficiente de 9/8 como todos los extendidos. Por lo cual, en términos generales, el liceo piloto no implica una reducción de horas docentes, sino una transformación, lo que exigirá al docente renovarse en su formación, posiblemente reconvertirse. En definitiva, si tomamos en cuenta las exigencias de equipamiento que en el futuro requerirán los pilotos (hoy cuentan sólo con computadoras, lo que ya es una inversión), su futura generalización requerirá mayores inversiones y mayor presupuesto.

Los liceos de sólo dos turnos (diurnos) son una meta urgente. En muchos países desarrollados los liceos son de doble horario (mañana y tarde) y por lo tanto de un turno solo. Fijarse como meta de extensión horaria dos turnos es aceptar que el país, al no invertir adecuadamente en educación en los últimos 30 años, sólo permite en el mediano plazo esta aspiración. No son aceptables, ni admiten una defensa profesional, horarios liceales de 3 horas y 20 minutos por día. Puede criticarse que en Montevideo fue excesivo implantar 20 liceos de dos turnos (en un total de 54) en las condiciones en que se hizo. Puede señalarse que la amplitud de los recreos debió adecuarse según las características de cada edificio, espacios de recreación y personal disponible.



Hemos escuchado: son más de lo mismo. E cierto. Pero, en primer lugar, esta afirmació confirma la urgencia de la reforma; y en segun do lugar, es de esperar que más tiempo por clas facilite el trabajo docente. Y además, ¿cuál e la propuesta alternativa? La única a la vista e el diseño del piloto, y hubiera sido a nuestr juicio incorrecto implantarlo en todos los lu gares donde pudiera establecerse la extensió horaria de los dos turnos. Hemos escuchad que se argumenta en contra porque existe alumnos que se desmayan de hambre. Es posi ble, pero seguramente se desmayarán de ham bre en su casa, o en la calle, cuando concurre 3 horas y 20 minutos y se van por lo tanto d horas antes del liceo.

Carrera docente: es imprescindible est blecerla de modo que retribuya la antigüeda docente (como a cualquier trabajador del Est do) y que considere esencialmente la comp tencia profesional demostrada (títulos, cor cursos, cursos con evaluación) para el ascens y pasaje de grado, privilegiando el título subsidiariamente el concurso con oposició Es imprescindible jerarquizar la función d cente. No puede ser que sea lo mismo estudi cuatro años para titularse como profesor, q presentarse a un llamado de méritos, a l efectos de dar clase y cobrar un salario. naturalmente, que la profesionalización –y aq está un punto crucial de debilidad de la refo ma– requiere en forma urgente mejor sustancialmente los salarios docentes, aspec que es responsabilidad primordial de los pod res Ejecutivo y Legislativo y de quienes h conformado mayorías para no concretarlo.

Cursos de capacitación: Secundaria tie solamente un 30 por ciento de docentes titul dos, y un 70 por ciento de interinos (sin títu docente). Acciones de especialización para l primeros y de capacitación para los segund constituyen una demanda urgente. Las auto dades realizaron un curso experimental Maldonado, que aportó enseñanzas y paut para continuar en los años venideros capa tando a 2.600 docentes interinos. Con elemento nuevo y básico: el docente que capacita tiene licencia con goce de sueldo pa hacerlo; capacitarse es un acto de servicio.

Formación de profesores: el fortalecimien del IPA y la creación de cuatro centros de pro sores (con la finalidad de atender la formaci inicial y permanente de profesores, la capaci ción y la extensión y asesoramiento didácti regional) en Salto, Rivera, Colonia y Maldona son iniciativas con financiación presupuestal.

En nuestra visión, como docente, éstos s los aspectos centrales que en el espacio disp nible deseábamos mencionar. Está todo p hacer. La reforma presenta muchos titulare los que será preciso aportarles contenidos. torno al bachillerato –que tiene un dise pensado en 1941 y exige una reformulaci total y profunda acorde con los desafíos de hora–, en torno al IPA –que sin duda de

fortalecerse reformulándose en armonía con los cambios requeridos por el ciclo básico y el bachillerato– no se ha abierto trabajo de elaboración, de reflexión, que es impostergable.

Como señalamos al comienzo, los hechos no permiten atribuirle a esta reforma un sentido privatizador. Tampoco permiten sostener que la actual reforma aplica lineamientos que se han puesto en práctica y fracasado en América Latina. Las transformaciones que se están produciendo en América Latina, en particular en Chile y en Argentina, tienen una orientación, un contexto, modalidades, características y contenidos muy distintos a los que se pueden apreciar en el Uruguay. Tampoco permiten sostener que se están trasladando diseños elaborados en el exterior. Por el contrario, equipos docentes, donde participan inspectores, directores, profesores de didáctica del IPA, docentes de diversas asignaturas, han trabajado en el diseño y trabajan en su implementación. Un clima de estudio, de actualización, de lecturas, influenciado por una concepción de investigación–acción, de discusión y de debate, rodea la implementación de la reforma piloto y todas las iniciativas en marcha. En un estilo abierto a los aportes, al aprendizaje, al crecimiento personal.

¿Todo está bien? ¿Todo nos conforma? Por supuesto que no. No somos ni hemos sido autoridad. Como docente y como inspector, a lo largo de nuestra carrera docente hemos tenido que aplicar medidas que compartíamos total o parcialmente, y resoluciones de las autoridades de la enseñanza con las que disentíamos firmemente. Recordemos el Plan 1986 elaborado y aprobado en enero e impuesto sin más en todo el país, las microexperiencias del bachillerato con programas elaborados en tres días a fines de diciembre con un diseño de pruebas parciales que merecía reparos, o algunas de las 50 medidas del Consejo de Secundaria anterior, para dar algunos ejemplos. Pero afirmamos categóricamente que los aspectos en los que podemos disentir –hemos señalado algunos– no justifican una oposición frontal, ni las calificaciones realizadas a una reforma que recoge mucho de lo que los docentes durante años reclamamos.

Sí impulsar formas efectivas de participación. Sí una participación constructiva y crítica. Sí estudiar, elaborar y aportar propuestas.

En nuestro modo de ver, incorporar a todos los actores a una participación constructiva es esencial si deseamos defender y transformar la educación pública. No vemos otro camino para lograrlo sino la voluntad firme de todos para restablecer condiciones que permitan: dialogar, participar y construir, presentar propuestas sin por esto exigirle a nadie abandonar a priori sus opiniones y sus ideas. En esta dirección, el Foro de Análisis es un instrumento válido.

* Profesor de matemáticas, ex dirigente sindical.



testimonios

EXPERIENCIA PILOTO EN PAYSANDÚ

# Con las manos en la masa

En el liceo 5 de Paysandú un grupo de docentes trabaja en la experiencia piloto de la reforma impulsada por el Codicén y, en diálogo con CLAVES, estimaron que según sus evaluaciones primarias, luego de un semestre de labor, "esta propuesta de innovación educativa basada en la investigación-acción" resulta muy positiva.

DIEGO FERNÁNDEZ

Estos docentes afirman que la experiencia ha permitido formar y consolidar un equipo de trabajo *"comprometido con un proyecto de centro educativo del cual somos sus gestores"*, y que su permanencia horaria en un solo liceo permite mejores resultados en la formación integral del educando. El viejo edificio que otrora albergara un colegio salesiano se ha convertido desde hace algunos años en el liceo 5 de Paysandú, al que concurren actualmente unos 250 estudiantes que pertenecen a un área periférica y carenciada de la zona portuaria. Allí funciona en la mañana la experiencia piloto (EP), que ha comenzado con cinco grupos de primer año que trabajan de 7.45 horas a 13.10, y por la tarde con horario extendido de 13.45 a 19.10 horas, pero aún con el plan 86 trabajan tres grupos de segundo año y dos de tercero. Las horas de clase son de 45 minutos y los recreos de 10 y 15 minutos. En la EP son diez los docentes designados para los cinco grupos de primer año, mientras que en el horario vespertino el número de profesores asciende a 40. Es que en la EP cada profesor tiene una carga horaria de 30 horas, discriminada en cinco de docencia directa y una de coordinación por cada grupo. El equipo de trabajo de la EP está compuesto por profesores cuyas edades oscilan entre los 25 y los 45 años; todos tenían experiencia en la docencia y, salvo una excepción, son egresados del IPA. CLAVES pudo percibir que trabajan en la EP con ahínco y entusiasmo, y aseguran que en los meses que llevan de labor *"se han obtenido resultados notables"* y que *"profesionalmente es mucho más positivo trabajar cuando estás concentrado en un único turno y centro educativo"*. Hacen hincapié en haber podido *"confo mar, desarrollar y consolidar un equipo de traba que al elaborar su propio proyecto de centro, puede ejecutar y evaluar. Se nos ofreció la posib lidad de vivir como liceo una innovación pedagóg ca, una experiencia piloto que se está probando que puede tener sus modificaciones y que no se v a extender hasta que se haya evaluado. Con e criterio decidimos aceptarla para vivirla desde aden tro, para poder ver lo que sucede y opinar con ciéndola"*.



### Investigación-acción

Ana Verocai, la directora d liceo 5, explicó a CLAVES qu *"la parte de la reforma qu nos ha tocado vivir a nosotros es la experiencia p loto, es decir una innovación educativa en S cundaria. Esta innov ción se basa en una pr puesta de investigació acción, algo que me p rece muy importan*

*Equipo q trabaja en experiencia pilo del liceo 5 Paysand*

que no surge desde papeles fríos, sino que hay e adaptarla sobre la marcha, acomodándola, iculándola a la realidad. Consideramos –agre- – que un cambio en la educación era necesario; a experiencia piloto tiene como aspectos positi- s que tiende, en nuestro proyecto de centro, a mar un joven que se pueda insertar en la ciedad y que pueda llegar a modificarla, que no a un simple espectador o un agente pasivo. Esto la posibilidad de formar un hombre libre, muy eativo, con espíritu crítico, un hombre pensante, a hombre que no acepte lo que le digan o lo que nga. Eso es a mi juicio lo que se puede lograr con ta nueva forma de trabajar. Los jóvenes que tene- os en este liceo provienen de estratos sociales con rencias; pienso que estamos ayudando mucho a tos chicos; más allá de impartir conocimientos, tamos formando personas. Esta forma de enseñar a la posibilidad de trabajar a la persona, no sólo al umno, uno a uno y como grupo. Se puede ir a cada no de los chicos en un trabajo de contacto diario y ucho más personalizado".

### spañol como algo más que sujeto y predicado

l profesor Eduardo Dotti, de idioma español, uien ejerce la docencia desde hace nueve ños, expresó a CLAVES que "el programa igue siendo el mismo que el que trabajan mis olegas de otros liceos; la propuesta nueva pasa por l enfoque y las posibilidades que brinda este plan. a propuesta es que el idioma español sea enfocado le una manera mucho más dinámica. No sola- nente desde el punto de vista teórico, sino que sea ma reflexión que ayude a tomar conciencia del uso le la lengua como elemento de comunicación. La lase de lengua materna tiene que empezar por la ida diaria de los chiquilines y tiene que llegar a la ida diaria de ellos. Cuanto más yo domino mi engua materna, cuanto más domino mi propio ódigo, tengo más capacidad de decisión, de autocrítica, tengo más poder en el buen sentido de la palabra y mejor me puedo desempeñar, criticar, y puedo crear la capacidad de hipotetizar, la capa- cidad de disenso y negociación con mis pares. La lengua materna tiene que ser una herramienta que me permita algo más que distinguir sujeto y predi- cado, también estructurar y ordenar mi propio pensamiento y formar una persona crítica que sea capaz de decir sí o no, pero que argumente, es decir, formar una persona sólida. Que sepa utili- zar su propia lengua para expresar correctamente lo que siente. Y hasta cosas más simples como llenar un formulario para hacer un trámite, que en la clase de español también recoja eso. Que el trabajo de español le sirva para la vida", sostuvo Dotti. Agregó que "algo que me llamó la atención este año es que los chiquilines quieren estar más en contacto con el libro, leyendo en el patio, en la plaza frente al liceo, y me han pedido especialmen- te que no los deje sin ese espacio que es la hora de lectura recreativa. Lo que noté es que cuando han llevado libros a sus casas lo hacen por el placer de leer y no porque yo luego vaya a hacer en clase un control de lo que leyeron. Aproveché para que los padres o un hermano mayor, o un abuelo, o un



vecino, que por haber tenido el libro en casa lo pudieron leer, me envíen sus impresiones. Fue una buena experiencia".

### Identificación con la comunidad educativa

El hecho de estar toda la mañana y todos los días en el centro educativo, el no tener que correr de un liceo a otro, es para el equipo de trabajo un doble beneficio. Para el profesor Dotti "pasar más horas con los mismos chicos, que nos veamos continuamente de lunes a sábado, es muy bueno, permite conocernos mejor. Un aspecto muy valioso de la gestión docente es que, por primera vez en mis nueve años de trabajo, me siento identificado con un liceo y con un cuerpo docente, es decir, con una comunidad educativa. Antes trabajaba en tres liceos simultáneamente. Estaba una hora en un liceo, salía corriendo para tomar el ómnibus e ir a otro; de esa forma era imposible sentirme integrado a la comunidad educativa y no veía siquiera la posibilidad de constituir un proyecto de centro. Mi relación con la institución se limitaba a llegar, dar la clase e irme. En cambio aquí yo comparto mucho con mis colegas, la reunión semanal del equipo docente me parece muy valiosa, siento que mi tarea no empieza y termina en la clase, sino que continúa después".

Pedro Ferret, profesor de inglés, coincide con Dotti en que "la continuidad es muy buena, uno puede seguir diariamente el hilo de trabajo y nos permite estar siempre conectados. Además me permite tener 30 horas en un solo turno y liceo, que es un verdadero privilegio. Esto refuerza el sentido de pertenencia a la institución y permite trabajar interdisciplinariamente con los colegas; tengo horas pagas para aprovecharlas con ellos".

Según los participantes en la EP, la interdisciplinariedad se hace posible porque algunas de la horas de coordinación son utilizadas en una reunión semanal de todo el equipo, pero hay horas en que trabajan coordinando entre las asignaturas y áreas. Al respecto Verocai opinó que "soy la misma directora en la mañana que en la tarde y trato de estar el mismo tiempo en cada turno; sin embargo a los chicos de la mañana los conozco mucho más que a los de la tarde, porque oigo tanto a los profesores hablar de ellos en las reuniones de coordinación y de centro que los identifico mucho mejor. Este sistema tiene la virtud de que permite a los docentes y al equipo de dirección conocer más y mejor a los estudiantes. Hay que recordar que en la tarde tengo 40 profesores y no diez como en la experiencia piloto, y muchos entran y salen, lo cual no favorece la comunicación y el contacto permanente que uno siempre desea". La clave, para Ana Verocai, es que "el buen funcionamiento está en la formación y consolidación del equipo; pienso que el equipo es un apoyo para todos". El profesor Ferret respaldó esa percepción señalando que "la verdad es que yo nunca vi una sala de profesores tan integrada como ésta. En el otro sistema, el hecho de estar corriendo de un liceo a otro o no compartir los mismos grupos impide afirmar vínculos, integrar las mismas inquietudes". La directora aclaró que esa mayor armonía de funcionamiento "no quiere decir que en las reuniones de centro estemos en todo de acuerdo; muchas veces discutimos diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho pero tratamos siempre de encontrar una propuesta o enfoque común que nos permita llegar a un acuerdo, pensando siempre en crear cosas que sean en beneficio de los alumnos, del centro y de nosotros mismos. Además queremos que la evaluación no siempre sea sólo del rendimiento en una asignatura o área, queremos que la evaluación pueda comprender los objetivos del proyecto de centro como, por ejemplo, el referido al trabajo en equipo, la socialización, el compañerismo, etcétera. Nos parece que eso requiere –y lo pondremos en práctica– la creación de fichas de cada alumno compartidas por todos para evaluar esos aspectos que puedan pesar en su promoción. Es una forma de consolidar el trabajo interdisciplinario y que no quede remitido sólo al rendimiento en una asignatura".

### Un aula para cada asignatura

Una de las novedades que han surgido del proyecto de centro ensayado en el liceo 5 es que cada docente tiene su aula y quienes rotan de un salón a otro son los alumnos. El profesor Ferret y la directora Verocai indicaron a CLAVES que "lo pensamos como una forma de apoyar la autoestima, la autonomía y la socialización. Además, los alumnos sienten también que cada uno de los salones es 'su' salón; si todos los chicos recorren todos los salones todos van a sentirse



*'dueños' del liceo; eso refuerza y desarrolla el sentido de pertenencia. Además cada docente tiene su aula, le permite ordenar su material, puede mejorar su propia aula de acuerdo al trabajo que está realizando".*

Según Ferret, *"el programa de inglés tiene un enfoque metodológico totalmente distinto. Intenta que el chico, después de estos tres años de ciclo básico, pueda ver que el inglés le es útil. En el otro plan lo que se hacía eran breves exposiciones del idioma; en este plan nuevo se apunta a que el alumno 'nade' en el idioma. Es un programa diferente, con un enfoque global, el idioma no se enseña por partes. Gracias a eso el chico que está en primero puede leer un texto y tener idea de lo que contiene. Contamos, además, con la gran ventaja de que cada uno tiene su libro, con lecturas y ejercicios, y que puede llevárselo a su casa. Además el alumno va acumulando material, va a tener una carpeta que le va a durar los tres años del CB".*

### Areas: "No es la fusión de materias"

Uno de los puntos polémicos con respecto a la EP en Secundaria es el establecimiento de un currículo por áreas. Es decir, tanto en el área de ciencias sociales como de ciencias naturales un mismo profesor dicta, con una carga horaria de cinco horas de docencia directa más una de coordinación, contenidos temáticos que refieren a geografía, historia y educación social en el primero de los casos, y en el segundo biología, física y química. Carlos Larrosa, profesor de geografía egresado del IPA, estima que *"a esta altura estoy convencido de que no se fusionaron materias sino que apareció una propuesta nueva, que es la de comprender el mundo actual, y que esa materia puede ser enfocada por distintos docentes del área de ciencias sociales que estén firmes en su asignatura madre o en su formación. Tengo compañeros de historia que están enfocando el mismo programa desde otro punto de vista y lo están haciendo muy bien. Yo, en cambio, todos estos temas los estoy abordando desde la geografía, y en algunos vamos a la historia hasta donde me dan los conocimientos, pero no me pongo a improvisar. Más que una mezcla de asignaturas la enseñanza por áreas constituye una nueva forma pedagógica de ayudar a comprender la realidad social, política, económica, científica y cultural del país y del mundo".*

Ana Giles, profesora titulada en química, tiene a su cargo el área de ciencias naturales y explica que *"es una asignatura que más bien se alimenta de disciplinas como la biología, la química y la física, porque tiene temas que les incumben, pero la ventaja es que el alumno lo recibe todo integrado. Lo que se maneja es la unidad y la diversidad en la naturaleza. Desde mi punto de vista el alumno recibe un conocimiento más integral. Por ejemplo, si estudia el ser vivo lo hace desde todo punto de vista, desde su morfología, de su nivel de organización hasta sus relaciones y sus cambios; mas allá de que estudie temas relacionados con la física, la química y la biología, el alumno no necesita distinguir qué es física, química o biología en lo que aprende. Es el estudio del ser vivo".*

Con respecto a falta de formación específica para el dictado de un currículo por áreas, Larrosa explicó que *"hicimos un curso en febrero, más que nada de sensibilización, no se puede decir que fue formativo. Pensando en si la EP se extiende, no hay duda de que se necesita la correspondiente formación para trabajar por áreas. Aun así pienso que las carencias que podamos tener en cuanto a la formación no podemos tomarlas como un obstáculo, porque si miramos hacia el pasado vemos que los docentes hemos estado enfrentados a nuevas propuestas sin la preparación adecuada para implementarlas. Además, nos sentimos muy respaldados por un equipo de docentes de apoyo que funciona en Montevideo y que nos remite material de trabajo en lo concerniente al área".* Larrosa estima que *"ésta es una propuesta que le da mucha libertad al alumno y al profesor para poder crear cosas y que puedan opinar. Aun así, sigo teniendo algunas dudas sobre los contenidos del programa del área, y es en ese aspecto que entiendo que requerirá algunas correcciones o ajustes".*

También en matemáticas, otra asignatura del área instrumental, los docentes ensayan cambios de enfoque. Adriana Camarota señaló que *"en esta experiencia lo que cambia en matemáticas es fundamentalmente cómo se da la clase. Deja de ser la clase catedrática que da el profesor para la aplicación de diferentes ejercicios, y es el alumno quien a part de un problema concreto tr ta de descubrir por sí misn las leyes matemáticas. Est mos buscando que vean a asignatura como algo que n puede servir para el diar vivir".*

La EP integra la ens ñanza de informática, asi natura que en el liceo 5 imparte Manuela Castr para quien su labor *"impl ca un trabajo muy coordin do con todos los profesore utilizando también la asi natura como una herramien ta más para la vida. Pe tiene un perfil propio, que enseñar al alumno a con cer la utilización de la m quina y los programas, y q esos conocimientos le pe mitan en el futuro seguir avanzando en el mane de otras computadoras o programas".*

Todos ellos saben que participar en la E los pone en el "ojo de la tormenta" y los hac blanco de fuertes críticas por parte de much de sus colegas. Ellos prefieren no ingresar en terreno de la polémica porque *"sentimos que una experiencia que había que vivirla desde ade tro para poder opinar y no hablar por lo que te dice o comentan".* Pedro Ferret concluye que *"lo q les explico a mis compañeros es que los chicos sienten motivados; sienten que están aprendien y se sienten contentos cuando aprenden. Eso ha que uno a su vez se sienta contento al dar la clas uno percibe que los alumnos están 'viviendo' cambio y también construyen con nosotros es experiencia piloto".*

### ¿Qué opinan los "reformados"?

CLAVES buscó también opiniones de los alum nos, sobre todo de algunos que están repitier do el primer año, que han trabajado en el pla 86 y que ahora cursan la experiencia piloto pueden comparar. Para Andrea *"este año m gusta más que el año pasado porque te enseña todo mejor. Por ejemplo el inglés, ahora enseña realmente, el año pasado no pasaba de aprend los números y los colores y de hacer alguna pregur ta".* Agrega muy ufana que *"yo antes tampoc sabía nada de informática y ahora sé manejar un máquina; también en idioma español sé much cosas que antes ni sabía".* Otro alumno agreg que *"en realidad de este plan me gusta todo, y l profesores se esfuerzan mucho y se preocupan p explicar las cosas a quien no entiende".* Un estu diante asegura que *"es más lindo porque l profesores se preocupan más por los alumnos y ha más compañerismo. Hay comunicación con l dirección". "En el liceo estoy bien, aunque tam bién tiene sus defectos, como que el tiempo qu uno está en el liceo es demasiado largo",* coment otra liceal.

testimonios

# La vida cotidiana en el liceo 8

La experiencia piloto en la educación básica secundaria se lleva a cabo en ocho liceos y tres escuelas técnicas. La vieja casa de 8 de Octubre y Garibaldi donde funciona el liceo 8 es uno de ellos. La innovación propuesta puede encontrarse en los documentos oficiales. Se trata aquí de mostrar los cambios que se han producido en la vida interna de una institución.

CARMEN APPRATTO *




1- Escena: en abril los profesores y el equipo de dirección del liceo han decidido la conveniencia de una reunión de padres. Existe a pesar de eso una gran desconfianza en el éxito de la convocatoria. El liceo es chico e incómodo, una casa vieja, pero el salón que da a la calle va a alcanzar. Sugiero una reunión por grupo, pero ahí la desconfianza se impone: la citación se hará a todos los padres de los alumnos de primero. En el día y hora convenidos los padres comienzan a llegar, el salón está repleto y siguen llegando, algunos quedan en la puerta, otros en el pequeño pasillo que da a la cantina. Los profesores se ubican donde pueden y comienza la reunión. Hablamos uno por uno, presentándonos y explicando qué papel desempeña cada uno. Comienzan las preguntas que revelan preocupación e interés por el nuevo plan. Luego surge de los padres el pedido lógico: reuniones por grupo que permitan un diálogo más fluido. La promesa se hace, luego se harán otras reuniones, de la manera que piden los padres y de otras que irán surgiendo sobre la marcha.

2- Escena: el sindicato ha propuesto un paro contra la reforma. Estamos en reunión de coordinación y el tema surge con naturalidad: *¿Qué vamos a hacer?* Todos estamos allí voluntariamente, quisimos participar más o menos convencidos, más o menos críticos. Se decide hacer una ronda. Cada uno dice lo que piensa y plantea sus decisiones y sus dudas. Llama la atención la sinceridad y el respeto de cada uno hacia los otros, aun en la discrepancia. Todavía no nos conocemos demasiado, muchos de nosotros no nos habíamos visto nunca antes de febrero pero ya tenemos algo de camino recorrido juntos y se nota. No se llega a ninguna posición de consenso, pero tampoco era buscada.

3- Escena: reunión de coordinación. Tema planteado: las dos horas de currículo abierto, lo que se llama (aunque no hay nada adentro) el Espacio Adolescente. El liceo tiene que proponer qué hacer y eso crea muchas dudas e inseguridades. Siempre las propuestas nos llegaron, nunca pudimos proponer. ¿Es bueno eso? Tenemos tres invitados: la asistente social del INJU, la responsable de líderes de la Asociación Cristiana y un profesor de física con muchos años de experiencia en grupos de animación. La actitud de los visitantes es de entusiasmo frente a esa posibilidad. ¡Esto hay

que aprovecharlo! La idea de los valores se va imponiendo: *"La solidaridad y la responsabilidad no se enseñan en el pizarrón"*, dice el profesor de física. De a poco nos vamos convenciendo, el Espacio Adolescente puede ser un ámbito para la formación en valores por medio de la recreación o, para decirlo más sencillo, del juego. Luego quedará hacer el proyecto, la aprobación de las autoridades, encontrar los docentes y conseguir el lugar; en nuestra casa vieja no se puede.

4- Escena : la madre de José está preocupada. Viene a preguntar por su hijo. Después de hablar unos minutos conmigo se me ocurre hacerla pasar a la sala de profesores. Allí están todos los profesores de su hijo y puede hablar con todos. Luego esta práctica se hace frecuente.

5- Escena: reunión de profesores, de las clásicas. Como siempre algunas sorpresas. La que más me llama la atención: los profesores del Espacio Adolescente se enteran allí de algunas deserciones, algunos alumnos han dejado de ir al liceo, pero no al Crandon, donde funciona el Espacio.

6- Escena: sonó el timbre para el recreo, es cualquier recreo, de cualquier día de la semana, ya está formada la cola para bajar al laboratorio de informática. Los chicos del grupo al que le toca informática en la hora siguiente están peleando por los primeros lugares para bajar (es en el sótano). Nunca lo entenderé muy bien; hay máquinas para todos, lo que queda claro es que les gusta mucho.

7- Escena: la adscripta cobró la extensión horaria que le debían, pasó por la panadería y compró sandwiches para todos. Festejamos comiendo juntos. Muy bueno, luego se va a repetir con masas o bizcochos cada vez que hay algo que festejar.

8- Escena: reunión de padres por grupo para entregar las notas del trimestre. Conversamos todos juntos sobre los problemas del grupo tratado. Surge una queja de algunos padres: los chicos tienen muchos deberes, no están acostumbrados. Se les explica el porqué; no sé si los convencimos. Me parece insólito, pero bueno, es.

9- Escena: entro a una clase de ciencias sociales a comunicarle algo a la profesora. Cada alumno tiene un diario en la mano y están buscando noticias que puedan catalogar como políticas, económicas o sociales. Una alumna mira con interés las fotos de un casamiento y pregunta si eso es una noticia social, ya que el título de la página así lo anuncia. Otra alumna pregunta si la donación de un terreno para viviendas puede ser económica y social al mismo tiempo. Están absortos y muy interesados.

Estas escenas sacadas como retazos de la vida del liceo 8 tratan de dar algunas impresiones sobre un liceo de la experiencia piloto. En educación, como en cualquier otro aspecto de lo social, un cambio supone otros, algunos previstos y otros no, y todo va formando un complejo entretejido que implica la construcción de la innovación por todos los involucrados. Es imposible de trasmitir totalmente a aquél que no lo vive directamente, pero trataremos de hacerlo lo más fielmente posible.

La innovación supone profesores concentrados en una institución, el profesor de turno, como alguna vez se ha dicho. Parece menor para quien no conoce la vida de un liceo hoy en el Uruguay, donde el anonimato predomina con docentes que van de un lado al otro sin conseguir echar raíces en ningún lado. Los profesores del 8 conviven entre sí y con sus alumnos en toda una jornada a lo largo de la semana. Los profesores son los mismos para todos, todos los conocen y los criterios de cada uno son conocidos por los estudiantes. ¿Será mejor o peor? No lo sé. Habría que preguntárselo a ellos. Puedo sí hablar de nosotros, los docentes: también hay cambios, la convivencia permite un relacionamiento nuevo. Hay mayor confianza y conocimiento, pero también mayores posibilidades de choque. Distintas personalidades, distintos criterios se explicitan y se ponen en juego. Se hace necesaria la búsqueda de consensos y también la aceptación de las diferencias.



Cada profesor de la experiencia tie
horas pagas para coordinar con sus colega
con el equipo de dirección. Cada liceo pue
decidir cómo y cuándo lo hace. Nosotros n
reunimos los martes y viernes, después d
turno cada uno se va a buscar algo pa
comer (las clases terminan a las 13.10 y
está trabajando sin parar casi desde las 7.4
Nos encontramos en un salón chico, que
realidad es un pedazo de la antigua bibliot
ca separada por un mueble de lo que queda
ella. Se tratan los temas más diversos: pr
blemas de los grupos o de los alumnos in
vidualmente; criterios a seguir; propues
de trabajo comunes; paseos didácticos c
los chicos; discrepancias y acuerdos. Es i
posible describir estas reuniones, han i
cambiando con el tiempo y son muchas
ces imprevisibles como todo lo construi
por un grupo de personas unidas por u
tarea común. Allí también se reciben
visitas: padres de alumnos con problem
asistentes sociales que plantean hacer
proyecto sobre el tema de la agresivid
psicólogos del sistema; observadores ext
nos de la experiencia; responsables de
programas, etcétera, etcétera.

La capacidad de propuesta de los profeso
es mucho mayor que en un liceo común. En
proyecto inicial había cinco grupos de prin
año, pero cuando llegaron las inscripcione
vio que iban a ser muy numerosos. Los profe
res proponen la creación de un nuevo grupo
dirección del liceo eleva y fundamenta el pe
do, es concedido: los grupos serán granc
pero no tanto. También es cierto que com
liceo no tiene lugar, será necesario sacrifi
parte de la biblioteca dividiendo la habitaci
probablemente un viejo dormitorio, en
partes: uno será un salón improvisado y o
una restringida biblioteca.

Luego, durante el primer mes los profes
construyen junto con la dirección el proye
general del centro de estudios. En ese trab
se conocerán bien las posibilidades del licec
propondrán prioridades como objetivos y
estudiarán las vías para conseguirlo. La pos
lidad de la participación aumenta y como c
secuencia también el compromiso.

Por supuesto que, como siempre que se
siendo partícipe de una innovación, hay
multiplicidad de problemas para los docen
nuevos programas; la necesidad de estu
impostergable, y la prueba de fuego: la tras
sión a los alumnos de nuevos contenidos y
nueva metodología de trabajo. Son comu
las inseguridades, los ensayos, los fracasos. I
la forma en que se trabaja, en equipo, a pesa
nuestra falta de costumbre, ayuda a supera
a poco las dificultades.

El relacionamiento con los padres es
cho más frecuente. La identificación de
uno más fácil, la determinación de respons
lidades también.

El número de profesores es un factor



mportante. También lo es el número de ılumnos. Los muchachos de ciclo básico no ›ueden estar en liceos muy grandes, sobre ·odo los de primero. El contraste entre las escuelas y el liceo no puede ser traumático. Es necesario aminorar el salto que constitu-e el pasaje de Primaria a Secundaria y el ·amaño de la institución no es un detalle menor. Todos los profesores sabemos que los fracasos en el ciclo básico, evidenciados rei-teradamente por los porcentajes de deser-ción y repetición y confirmados por nuestra experiencia cotidiana, son demasiado gran-des. Los recreos más largos también ayudan, es posible si es necesario, tratar individual-mente el problema de un alumno, detectar una falta injustificada, atender a un padre en esos diez o 15 minutos.

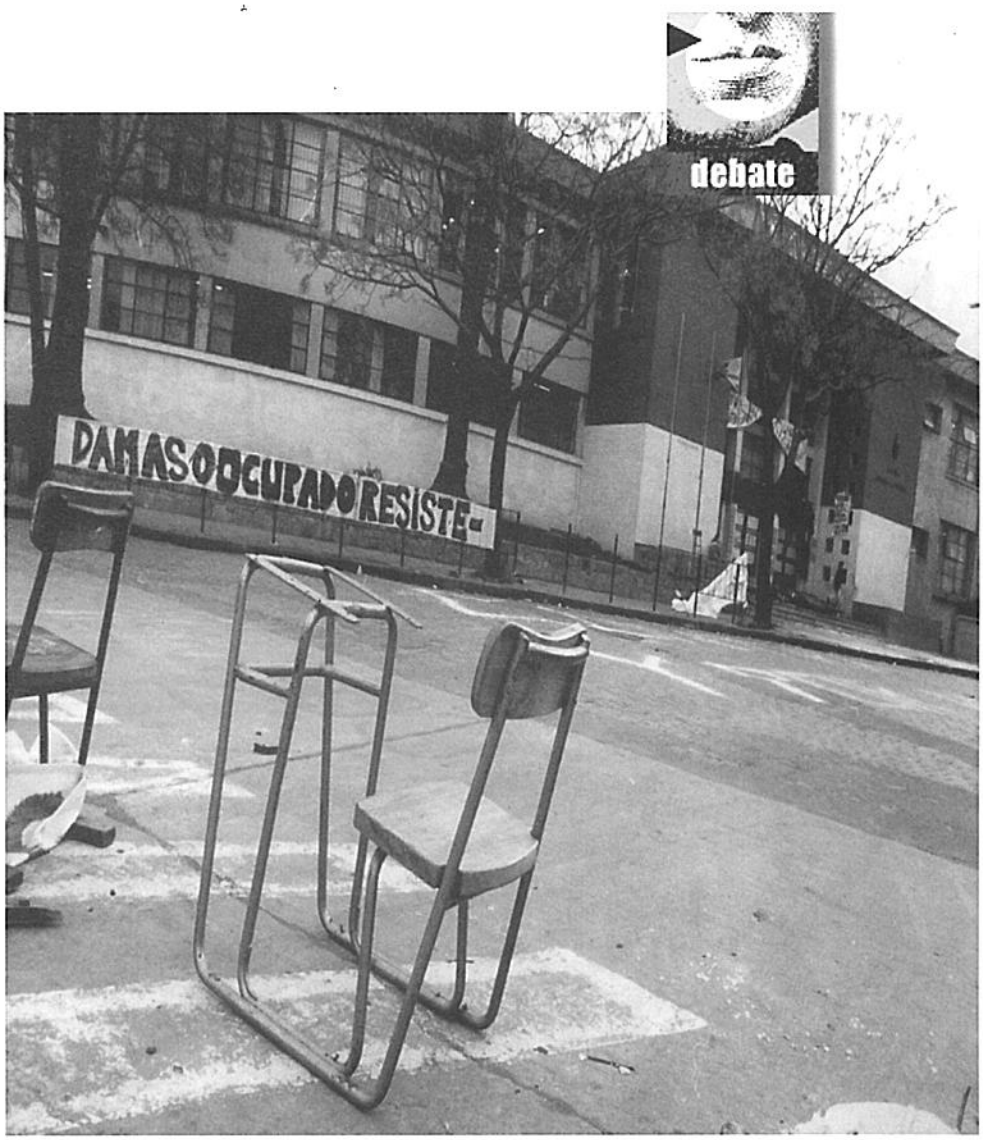
En los liceos con extensión horaria los recreos han pasado de **diez minutos en total a** 55. No es una diferencia menor, hay más tiempo para la socialización en todos sus aspectos. También es cierto que causaron mucho desconcierto en el personal docente. La agresividad entre los alumnos aumentó, tal vez por falta de costumbre nuestra, o por falta de espacio necesario para chicos de doce años. Creo que recién ahora nos estamos acostumbrando y los alumnos también.

No sólo los recreos son más largos, también las clases. De clases de 40 o de 70 minutos, que en realidad son dos de 35, se pasó a clases, todas, de 45 minutos, seis a lo largo de la jornada. La duración de una clase importa mucho, permite o impide diferentes metodologías. También allí se está en un período de acostumbramiento, pero todo es más fácil que en marzo.

La distribución del tiempo disponible también es importante, de las nueve asignaturas que tienen los estudiantes, seis están todos los días de lunes a viernes. Eso permite una secuencia de trabajo continuada que cambia toda la propuesta pedagógica. De hecho, los trabajos domiciliarios se han hecho costumbre y los muchachos tienen siempre algo que hacer en sus casas. Si se piensa que al alargamiento de la jornada (de 3 horas 10 minutos en el plan común a 5 horas 25 minutos en éste) se le agrega el tiempo dedicado a los deberes, se pueden esperar, con buenas perspectivas de éxito, mejores resultados en el aprendizaje.

Estamos tratando de cambiar todos juntos; no es fácil, pero se puede.

*Profesora egresada del IPA de historia y docente de didáctica especial de historia en el IPA, integrante de las unidades de apoyo del área de ciencias sociales para la experiencia piloto y profesora orientadora pedagógica del liceo Nº 8.




# Claroscuros de la reforma educativa

HÉCTOR FLORIT*

Cuando la redacción de CLAVES nos solicitó un artículo de opinión sobre la reforma, inicialmente rechazamos la posibilidad.

La polarización de posturas y el cúmulo de declaraciones contrapuestas constituyen un marco poco propicio para una reflexión no alineada a los discursos obsecuentes ni a los discursos detractores.

La insistencia de los compañeros del semanario nos llevó a aceptar ese desafío con la garantía explícita de anotar el carácter estrictamente personal de estas líneas que procuran incorporar a un debate dicotómico una posición que reconoce aciertos y condena errores, que percibe claroscuros y matices y que, por sobre todo, cree que no se puede estigmatizar ni beatificar un proceso de cambios en la enseñanza uruguaya.

### Tres culpas de la reforma antes de la reforma

El tema de la enseñanza ha sido tradicional y afortunadamente uno de los que despiertan más pasiones y polémicas. La amplísima cobertura del sistema educativo nacional y la percepción generalizada de las acreditaciones démicas como mecanismo de ascenso so hacen que mal o bien en cada hogar presente el tema de la guardería, la escuel liceo, la academia o la universidad. Que n bien se discutan las notas del escolar, los menes del universitario, las frustraciones padre o las alternativas laborales que da de minado curso o especialización.

El plebiscito del 94 por asegurar un 27 ciento del presupuesto a la enseñanza est obligó a todos los sectores políticos a priv giar en sus plataformas el tema "educaci En este clima, de fermental debate, tras elecciones más disputadas de la historia pc ca nacional, un nuevo Codicén presidido la controvertida figura del profesor Rama la bandera de la reforma.

La politización del tema, situación pre ble por las razones arriba argüidas, se exac cuando "la reforma" comienza a ser ban política del gobierno y la coalición, cua integrantes del propio Codicén asimilan a Pedro Varela con Germán Rama, cuando aparición pública de Sanguinetti habilita discurso laudatorio para la reforma.

La proclama oficial despertó en algu sectores de la oposición una postura tan rac y discursiva como la gubernamental, as calificó a la reforma como neoliberal servicio del BID, o al Codicén como ener de la educación pública.

Ambas posiciones asfixian el análisis reforma en sí, dejándole un papel secunda funcional a intereses partidarios.

La soberbia del Codicén, el estilo d presidente, su discurso elocuente, la auto ciencia de las medidas impulsadas, la préci de los datos manejados, las decisiones un mes del órgano rector de la ANEP y la ex rancia del saber técnico, introdujeron nueva polarización en la gente. Polariza más emotiva que política: por un lado qui sienten que por fin alguien que "sabe" cambiar la enseñanza y, por otro, quiene chazan una imagen autocrática, imperme a otras iniciativas, "pagado de sí mismo", c dice una vecina de la cuadra.

Condicionados subjetivamente, los pri ros no alcanzan a discernir la relatividad d análisis sociológicos, y los segundos a adr que a nivel macro hay tendencias innegal por ejemplo la desaparición de los grupos escolarizados" de la población como co cuencia de la renovación generacional.

El corporativismo docente, caracterís intrínseca de cualquier organización gren derivó en una oposición consecuent prejuiciosa a la reforma. La ausencia de e cios de debate, la falta de instancias de tran ción y aun de respuestas claras a presunci y dudas, prohijaron temores y alentaron

didos que derivaron en un enfrentamiento ambio.

Como anecdótico vale la pena recordar a asamblea de maestros en el Palacio Sud érica donde se debatió largamente "la su- sión del rol del inspector". En los hechos, la rma no sólo no los suprimió, sino que creó unos cargos más (!).

Esta tercera "culpa" –ni política, ni emo- nal– se asocia a dos errores: uno del Codicén: sar que en la enseñanza (a diferencia de lquier otro sector laboral) se pueden impo- reestructuras sin considerar a los trabaja- es. Y otro de los docentes: pensar que el erés público (de la gente común), necesa- mente debe coincidir con el interés de los bajadores que brindan ese servicio.

Atender el doble frente que implica admi- que el interés general está por sobre el rticular en toda sociedad democrática y re- nocer que en este tipo de sociedad las rela- nes laborales requieren tiempo y respeto, es mayor desafío de cualquier administración.

## es condiciones ra discutir cualquier reforma

tas innovaciones en la enseñanza básica, mo cualquier cambio en la prestación de un rvicio público, requiere algunas ndicionantes para abordarla con seriedad o ra criticarla con responsabilidad o, aun, para laudirla con humildad.

Los recursos acotados son una variable negable. La gestión concreta de la enseñan- , la salud o una intendencia tiene límites onómicos. En Uruguay, como en Cuba o lemania, hay un límite de los recursos, límite ie siempre es inferior a las demandas.

La discusión (o la crítica) nunca puede ser na simple enumeración de cuánto más o me- r debería hacerse, sino qué cosas debieran primirse para hacer más de aquello otro, o ué cosas podrían cumplirse con menores gas- s para destinar más a otros.

El presupuesto asignado por el Parlamento ara el quinquenio 1995-1999 alcanza a unos 90 millones de dólares anuales, es decir que la NEP retendrá aproximadamente el 10 por iento del presupuesto nacional. Esta cifra, omparada con el gasto ejecutado en 1995, pone un aumento del 20 por ciento; pero en elación a 30 años atrás, el porcentaje destina- o a toda la enseñanza primaria, secundaria y écnica es similar al 9,4 por ciento del presu- uesto que entonces se invertía sólo en Prima- ia.

Lo exiguo de los recursos impone dos líneas e acción: una frente al Estado reclamando en ada rendición de cuentas una mejoría impres- indible; y otra frente a la administración de la ducación exigiendo la racionalización del asto y la priorización del mismo.

Los ámbitos de debate son necesarios para analizar las preocupaciones e iniciativas de la ente, así como las observaciones de los docen- tes. Toda la literatura especializada –tanto de experiencias nacionales como de organismos internacionales– insiste en dos grandes líneas: la perentoriedad de las reformas educativas y su puesta en marcha a partir de acuerdos de amplia base social y política. Institucionalizar el debate significa dar garantías democráticas para la participación y, en los antecedentes latinoamericanos, posibilitaron la armoniza- ción de intereses muchas veces contrapuestos de distintos sectores, ampliaron la base de sustentación y legitimidad de los cambios con- certados y determinaron políticas educativas de más largo aliento y continuidad.

El debate así entendido es mucho más que una reivindicación gremial, es una necesidad social y una condición para toda reforma.

Lo sustantivo del debate deben ser los objetivos de la reforma y las medidas adoptadas o proyectadas para su implementación, evitan- do supuestos ideológicos o filosóficos que re- sultarían irreconciliables en cualquier socie- dad plural, afortunadamente también en la uruguaya.

Todo consenso entre grupos o sectores con diversos posicionamientos políticos o intere- ses contradictorios, se basa en acotar una serie de metas y acciones coincidentes aunque los fundamentos para esa coincidencia sean dis- tintos. Es así como se sancionan leyes por amplias mayorías que, en el momento de fun- dar el voto, se evidencian sustentadas por puntos de vista totalmente disímiles.

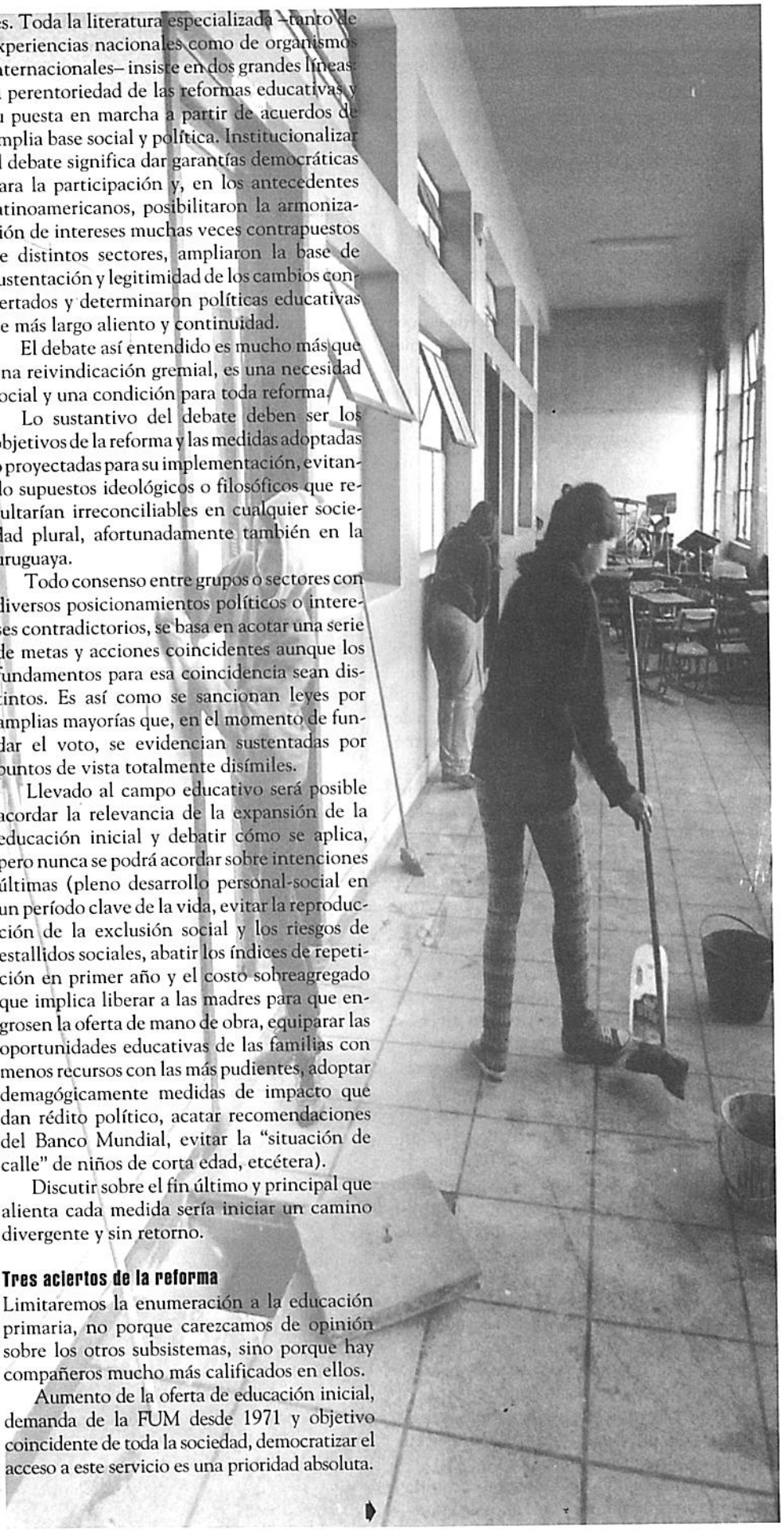
Llevado al campo educativo será posible acordar la relevancia de la expansión de la educación inicial y debatir cómo se aplica, pero nunca se podrá acordar sobre intenciones últimas (pleno desarrollo personal-social en un período clave de la vida, evitar la reproduc- ción de la exclusión social y los riesgos de estallidos sociales, abatir los índices de repeti- ción en primer año y el costo sobreagregado que implica liberar a las madres para que en- grosen la oferta de mano de obra, equiparar las oportunidades educativas de las familias con menos recursos con las más pudientes, adoptar demagógicamente medidas de impacto que dan rédito político, acatar recomendaciones del Banco Mundial, evitar la "situación de calle" de niños de corta edad, etcétera).

Discutir sobre el fin último y principal que alienta cada medida sería iniciar un camino divergente y sin retorno.

## Tres aciertos de la reforma

Limitaremos la enumeración a la educación primaria, no porque carezcamos de opinión sobre los otros subsistemas, sino porque hay compañeros mucho más calificados en ellos.

Aumento de la oferta de educación inicial, demanda de la FUM desde 1971 y objetivo coincidente de toda la sociedad, democratizar el acceso a este servicio es una prioridad absoluta.



Una reciente publicación del Iname y Gurises Unidos reitera datos dramáticos: mientras que entre las familias más pobres asiste a educación inicial un 40 por ciento de los niños entre 3 y 5 años (decil 1), entre los más ricos lo hace más del 95 por ciento (deciles 8, 9 y 10). Si se toma como referencia la educación del jefe de hogar, concurre un 50 por ciento de los hijos de quienes alcanzaron como máximo la educación primaria y el 90 por ciento de los hijos de universitarios. Estos datos de 1994 se deben haber modificado en la medida en que durante 1996 se incorporaron 6.000 preescolares al sistema público, niños que no pueden pertenecer a los estratos más ricos ni más cultos porque son sectores que ya estaban atendidos.

La reinstalación de escuelas de práctica, asignando una compensación a los maestros que reciben estudiantes de magisterio fue una demanda de la FUM durante el trámite parlamentario de la ley de presupuesto, admitida por el Codicén y extendida a los profesores adscriptores de estudiantes del IPA.

Esta medida –que reincorpora una situación conculcada por la dictadura en 1976– genera no sólo un pequeño beneficio salarial para los docentes que tienen una responsabilidad extra, sino que alienta una recategorización de escuelas y una especialización y selección de aquellos maestros que formarán didácticamente a los futuros colegas.

El reconocimiento profesional de los maestros adscriptores es una condición necesaria –no suficiente– para elevar la calidad de la educación.

Escuelas de tiempo completo son una línea de política educativa impulsada por la anterior administración y que en la actual adquiere continuidad y mayor énfasis. Medida también reivindicada por los maestros, hoy es una necesidad sentida por la sociedad que aspira a que se concentren en una única institución diversas actividades educativas y recreativas que hogares donde existe el multiempleo o la ausencia de uno de los padres no pueden satisfacer.

En resumen, aparecen como aciertos de la reforma la expansión cuantitativa de servicios, así como una reestructura de otros (escuelas de práctica), en un proceso que puede ser similar al de la educación media de los años sesenta y setenta: aumento geométrico de la matrícula con desmedro de la calidad del servicio.

### Tres errores de la reforma

Como contrapartida de los aciertos en algunos casos y como efecto de un estilo de conducción en otros, resulta evidente una serie de errores.

Improvisación y desorganización en la puesta en marcha de muchas innovaciones, generando desconcierto, desorden e inseguridad en alumnos, padres y docentes.

Un ejemplo evidente fue la convocatoria masiva a inscribir alumnos de 4 años en escuelas comunes sin señalar que la mitad de los departamentos del país no estaban comprendidos y que en el resto, sólo en algunas escuelas con disponibilidad locativa se abrirían esas clases.

La reasignación de estudiantes de Secundaria agrupando los ciclos básicos en algunos liceos y los bachilleratos en otros produjo superpoblación de clases y largos vía crucis en busca del cupo asignado.

Un último ejemplo: la privatización del servicio de certificaciones médicas generó un caos tal que desde la propia empresa certificadora se solicitaba al docente que continuara sin ir a trabajar aun luego de haberse recuperado.

Falta de contenidos pedagógicos. Toda reforma tiene, en última instancia, que llegar a la relación educando-educador, tiene que modificar las prácticas de aula, tiene que mejorar los aprendizajes.

En los aciertos de la reforma aparece con claridad el incremento cuantitativo (horas de clase, cobertura, matrícula, etcétera), falta ver cómo se mejora la calidad al disponer de más tiempo y de más alumnado, cómo se empl los libros y textos que por cientos de m llegan a las escuelas, los paquetes didáctic los espacios educativos que se construirán e quinquenio.




Esta crítica no propicia que desde Codicén se decrete una metodología o se pr criba un recurso didáctico. Nada sería r negativo. Sino que desde la administración promueva la libertad y la creatividad, el int cambio de experiencias y la innovación, aporte removedor y las iniciativas escolare

Las asambleas técnico-docentes han rec mado un espacio institucional para ello c salas de maestros al menos cada dos meses. actualización docente debiera ser una respu ta de la administración a las solicitudes de maestros, en contraposición a una "ofer burocrática de charlas o cursillos que muc veces no responde a los intereses de los doc tes. Concursos pedagógicos anuales o reinstitucionalización de escuelas experim tales cuando hay proyectos de innovación liosos podrían ser algunas de las múltip acciones tendientes a reconstruir un pen miento pedagógico renovador y propio.

Designaciones directas, práctica lamen blemente extendida en la administración p blica y de nefastas consecuencias, se han intr ducido en el actual Codicén. Desde los doc tes para los cursos de perfeccionamiento ha los responsables de gerencias, hay un cúm de cargos jerárquicos llenados mediante la m dalidad de nombramiento, sin mediar llama a aspiraciones o concurso.

Se produce así una forma de cooptaci que implica "confianza política", aunque fo malmente esos cargos no integren los escal fones P ni Q. Junto a la obvia aquiescenc que presupone una designación a dedo, pierde el aporte y la confianza de miles calificados funcionarios que –siendo poste gados– quedan relevados de todo compro so. Esta dinámica de incondicionales (aun fuesen mediocres) y de excluidos (aun fuesen competentes) resquebraja los crit rios de profesionalidad y selección, orgull de la escuela uruguaya.

### Una enmienda a la reforma

Hoy la urgencia es reconstruir desde las d mandas de los gremios, desde las posibilidad de la administración, desde el interés de gente y desde la responsabilidad del siste político un ámbito de debate donde, despej das las culpas "pre-reforma", atendidas las co diciones para su discusión responsable, ente didos los aciertos y asumidos los errores, l uruguayos podamos concertar objetivos y e trategias para el cambio más importante q una sociedad puede tener ante sí: preparar a s hijos para construir el futuro.

* Maestro, secretario general de la Federación Ur guaya de Magisterio y miembro titular de la ATD Primaria.




# Sumar esfuerzos para recuperar la educación pública

Ante la problemática de la educación pública nacional, creemos necesario repasar las posiciones que ha asumido la ATD de Secundaria hasta el presente.

ALEX MAZZEI*

**¿Quiénes somos?**

Las Asambleas Técnico Docentes fueron creadas en la ley de Educación 15.739, artículo 19, de 1995, recogiendo la rica tradición de la Asamblea artículo 40 de Secundaria (ley de 1947), suprimida por la ley de Educación 14.101, de 1973.

Son un órgano oficial de expresión del cuerpo docente nacional en temas técnico–pedagógicos, asesor de las autoridades de la educación, con función consultiva y derecho de iniciativa. Su estructura de funcionamiento asegura la participación de los docentes en dos niveles: asambleas por liceo, con la participación obligatoria de todos los docentes del liceo, y asamblea nacional, integrada por 190 delegados elegidos cada tres años mediante voto secreto de todos los profesores del país y controlada por la Corte Electoral.

Se reúne en forma ordinaria una vez por año, durante siete días, y en forma extraordinaria siempre que los temas lo requieran y cuente con autorización de las jerarquías. Su funcionamiento es similar al del Parlamento.

Durante el receso la representa la Mesa Permanente Nacional, integrada por cinco miembros elegidos en la primera asamblea nacional para todo el período, que dan continuidad al trabajo de la asamblea. En ambos niveles poseen poder de iniciativa y tienen independencia de las jerarquías del sistema.

Las asambleas artículo 19 fueron convocadas por primera vez en 1991. Hasta ahora en Secundaria se realizaron nueve asambleas nacionales e innumerables asambleas liceales. Las asambleas constituyen un valioso instrumento para la reflexión pedagógica y la elaboración de propuestas educativas para mejorar la educación nacional desde el ámbito de los docentes.

**¿Qué hicimos?**

Iniciamos esta experiencia con gran expectativa; hacía muchos años que los docentes no nos reuníamos para tratar temas técnico–pedagógicos. Existía en el cuerpo docente una clara coincidencia: una gran preocupación por la profunda crisis de la educación media de nuestro país. En una primera etapa nuestro trabajo se centró en identificar los problemas que contribuían al deterioro y en hacer propuestas de ajustes puntuales para detenerlo.

Señalamos entonces que en las últimas décadas se incrementó y cambió la composi-

ción del alumnado de la educación media; se modificaron los planes de estudio y el currículo (reforma de 1986); se agregaron nuevas asignaturas recurriendo a docentes no capacitados; no se evaluaron los resultados; se redujo el tiempo de permanencia de los alumnos en los centros educativos; no se formó al cuerpo docente necesario ni se construyó infraestructura para atender el crecimiento del alumnado.

La educación media se sostuvo porque importantes sectores del profesorado, a pesar de las magras remuneraciones, realizaron grandes esfuerzos para la formación de los adolescentes.

Con este panorama nos encontramos los docentes en las primeras asambleas. Eramos conscientes de que no se podía realizar una "revolución educativa", como planteaba el gobierno de entonces, porque una reforma en la educación requiere una planificación a largo plazo y la asignación de los recursos económicos necesarios. Sabemos que no sólo con recursos económicos se mejora la educación, pero también que sin recursos no es posible hacer los cambios imprescindibles. Optamos por ajustar nuestras propuestas a las posibilidades reales e irlas profundizando y cuantificando a efectos de demandar luego los recursos necesarios.

- En la primera asamblea el Consejo de Educación Secundaria presentó, para el estudio y pronunciamiento de los docentes, sus propuestas de cambios para el ciclo básico, bachillerato, y un trabajo sobre "educación y Mercosur". Este material había sido distribuido previamente a todos los liceos para su tratamiento en las asambleas liceales. La asamblea realizó un estudio del ciclo básico y de criterios para su reformulación, recomendando:

- La depuración del currículo, suprimiendo algunas asignaturas como APO, APR y Tecnología, asignaturas para las cuales no había profesores formados.

- La integración de técnicas de estudio a cada asignatura, para lograr mayor eficiencia.

La reformulación de los programas, con participación de los docentes, buscando su actualización y jerarquización de contenidos, procurando una mayor flexibilidad para la coordinación entre las distintas asignaturas y su contextualización, que permitieran un aprendizaje significativo para el estudiante.

- Se realizaron salas de docentes por asignatura en todos los liceos del país, recogiéndose el aporte y el compromiso de todos los docentes. Para acercarnos a la integración de conocimientos sugerimos un trabajo interdisciplinario a través del establecimiento remunerado de un espacio de coordinación entre docentes de distintas asignaturas.

- Propusimos la revisión de los mecanismos compensatorios del sistema mediante la recuperación paralela semanal y en todas las asignaturas para los estudiantes que mostraban dificultades de aprendizaje.



- Convencidos de la necesidad de una comunidad educativa comprometida para hacer los cambios, propusimos la revisión de la gestión liceal señalando la importancia de un proyecto en cada centro educativo —construido con la participación y el entusiasmo de todos los actores de la comunidad educativa— que reflejara sus necesidades e intereses.

- Propusimos el pasaje de liceos a dos turnos como forma de extensión del tiempo pedagógico, así como la separación de los liceos de ciclo básico y de bachillerato. Planteamos que todo cambio se aplique, primero, mediante experiencias piloto o microexperiencias con el objetivo de evaluarlas antes de su extensión a todo el sistema.

En bachillerato nos encontramos con que el Codicén ya había iniciado una experiencia de cambio en UTU, que no se aplicó ese año en Secundaria pues las asambleas liceales solicitaron su postergación. Luego, con algunos de nuestros aportes y también nuestros desacuerdos, se desarrolló una microexperiencia que acompañamos en su avance a través de la comisión de Bachillerato, que realizó un seguimiento y evaluación de la misma en los ocho liceos del país en que se desarrolla. También se realizaron propuestas para ajustar el marco normativo a las necesidades de implementación de las nuevas propuestas educativas.

- Fue preocupación de las asambleas la educación en liceos nocturnos, señalando que, dadas las características del actual alumnad no debe pensarse la educación nocturna con de adultos exclusivamente. Se diseñó un pr yecto para bachillerato nocturno incluyen la modalidad no presencial para algunas asi naturas, plan que actualmente se experimen en el liceo 1 de Montevideo.

- Otro eje de trabajo de la Asamblea ha sid la formación, capacitación y actualización docentes. En una mirada hacia adentro, hac nosotros mismos, encontramos que uno de l factores de la crisis del sistema es la falta profesionalización de los docentes, elaboran propuestas, estrategias y políticas de estímul como compensación especial a los docent egresados de los centros de formación docent Tecnología y aprendizaje y el Estatuto d Docente han sido otros de los temas que hem trabajado.

Muchas de estas propuestas de las AT luego de discutidas y negociadas con las aut ridades, fueron aprobadas, aunque tambi desvirtuadas en su instrumentación.

### La situación actual

Al iniciarse el nuevo gobierno y constituir las nuevas autoridades de la educación naci nal con propuestas de cambio, se abre u nueva etapa para las ATD. Sabemos que ca gobierno tiene su proyecto educativo y q sólo habrá cambios significativos si contam con autoridades comprometidas con la educ ción pública, que sean capaces de recoger l demandas de todos los sectores sociales y ar cularlas con quienes tenemos la gran respons bilidad de que se transformen en realidad en aula, en el día a día con nuestros alumnos.

Mucho nos costó iniciar un diálogo fecu do con las autoridades de la educación en etapa anterior. Las desconfianzas mutuas, prejuicio de que las propuestas de los docent no eran tenidas en cuenta por las autoridad y el poco reconocimiento de las jerarquías de capacidad de los docentes para hacer propue tas educativas poco a poco se fueron diluye do. Se llegó a construir un diálogo fecundo, respeto mutuo y de convencimiento de q ambas perspectivas se deben conjugar pa construir cambios educativos que adquier significado y se traduzcan en acciones concr tas.

El cambio de autoridades otra vez nos col ca en la situación anterior. Se interrumpen l comisiones de trabajo desde donde se cor truían propuestas consensuadas entre doce tes y autoridades.

Ya con las nuevas autoridades finalizam el trabajo iniciado en la Comisión de Pres puesto de Secundaria, junto a delegados de l gremiales docentes y no docentes, y represe tantes del Consejo, donde realizamos aport al proyecto de presupuesto. Este grupo termi esa etapa de trabajo con el reconocimiento la riqueza de sus aportes y la invitación c Consejo de Educación Secundaria a cons

rse en comisión permanente para el seguiento de la aplicación del presupuesto y sus istes a lo largo del año, que aceptamos con sponsabilidad y compromiso, pero que hasta ora no fue convocada.

Posteriormente, el Codicén eleva al Parlaento el proyecto de presupuesto que incluye bases de reforma educativa. Las Asambleas écnico Docentes no fueron informadas ni nsultadas. Mantuvimos varias entrevistas n las autoridades, que se reducen a reuniones rmales donde se intercambia información y expresan las propuestas. No se advierte una terlocución constructiva.

Ingresan nuevos interlocutores en la discuón educativa: el sistema político: las comisioes de Cultura de las Cámaras de Senadores y epresentantes —a las que a través de la ndamentación presupuestal se les presenta el royecto de reforma educativa—, las Intencias, la ciudadanía y técnicos de otros ámitos de la educación. Con el ingreso de estos nterlocutores se pone el tema de la educación n el escenario social y empieza a adquirir ignificado simbólico la reforma educativa.

Las autoridades, por medio del discurso y el reconocimiento de esos nuevos nterlocutores, fundamentan su postura resecto a la educación como política de Estado, que implica la construcción de los lineamientos de política educativa con todos los actores, políticos y sociales, y su proyección más allá de los cambios de gobierno. Sin embargo no se percibe continuidad de políticas anteriores al descuidarse y desarticular algunos procesos de cambio iniciados, priorizando los nuevos proyectos aun en la asignación de recursos humanos y económicos y dificultando el fluido relacionamiento con los anteriores actores del sistema, que no reciben fundamentación de las acciones de las autoridades.

Por otro lado, algunos de los proyectos estudiados en la anterior administración por las autoridades y por las ATD constituyen hoy algunos de los cambios que propone la reforma. Se cambian los centros de toma de decisiones; se priorizan los medios de comunicación para la difusión de los cambios; no se utilizan los canales habituales de información interna; se habilitan nuevos espacios de toma de decisiones, lo que dificulta la comunicación con el resto del sistema; se inician nuevos proyectos; se aceleran los ritmos de los cambios y a la vez parecen ignorarse otros ya en proceso.

Desde dentro del sistema educativo se advierte la falta de correas de transmisión de las resoluciones de las autoridades; se percibe desconocimiento de los proyectos y de los cambios en quienes tienen que ejecutarlos.

El desplazamiento de los centros de toma de decisiones inmoviliza y obstaculiza el funcionamiento del sistema. No hay coordinación ni son visibles ni conocidos los nuevos centros de toma de decisiones. Por ejemplo, se diseñan cursos de capacitación para docentes en Maldonado, Salto, etcétera, fuera del ámbito de la Dirección de Formación Docente; no son coordinados con el Consejo de Secundaria, que actúa como transmisor de las resoluciones sin poseer la información completa, lo que debilita sus acciones.

Otro ejemplo lo constituye el trabajo de la comisión para la preparación del comienzo de cursos y nombramiento de docentes para el año 1996 del Consejo de Educación Secundaria. Luego de finalizar el trabajo realizado con los directores e inspectores de todo el país en base a un proyecto y a un cronograma, se resuelve aplicar innovaciones no previstas y se desarticula el trabajo realizado, desvalorizando la inversión de recursos humanos y materiales, generando desconcierto, frustraciones y ausencia de credibilidad.

La falta de información clara respecto de los cambios y de quiénes son los responsables en su ejecución hace que todas las preguntas, aportes y demandas se focalicen necesariamente en el Codicén, única autoridad en condiciones de brindar la verdadera información de los cambios.

Esto provoca inseguridad e inmovilidad en las autoridades intermedias, que se transmite a través de toda la cadena: inspectores, directores, docentes. Paradójicamente, las autoridades proclaman



la descentralización.

A la vez, ante la reiterada demanda de información, el Codicén remite al proyecto presupuestal, que, aunque voluminoso (cinco tomos), por su naturaleza no satisface las incertidumbres propias del plantel pedagógico, que apuntan, más que nada, a los "cómo", a los "por qué", a los "cuándo", y no tanto a los "cuánto".

La demanda de los docentes tiene dos vertientes: una pasa por el plano afectivo, y es el sentimiento de ser desconocidos por las nuevas autoridades, que parecen no contar con nosotros para hacer "la reforma educativa". La otra tiene que ver con lo profesional; la falta de información adecuada imposibilita la imprescindible reflexión pedagógica para hacer aportes e incorporarnos a los cambios, para que las reformas avancen, se enriquezcan, lleguen al aula y a cada uno de los estudiantes de este país.

Por otra parte, no se han creado espacios para la discusión técnica de los cambios educativos que se proponen, que permitan confrontar propuestas para recoger los aportes enriquecedores que cada una brinde. La tercera preocupación está relacionada con los mecanismos de selección por el Codicén de los docentes para constituir los equipos de trabajo, que no se ajustan a criterios objetivos sino a nombramientos personales, que no siempre aseguran la mejor preparación y que crean un clima nada propicio entre el profesorado, transgrediendo, en algunos casos, las normas vigentes.

La Asamblea Nacional de Docentes de Secundaria se reunió en dos ocasiones en este período: una en diciembre de 1995 y otra en febrero de 1996. Ante el avance de los cambios, la desinformación y la inseguridad del profesorado, solicitamos al Codicén y al Consejo de Educación Secundaria la realización de una asamblea extraordinaria que nos permitiera tomar posición respecto a algunos proyectos puntuales que se aplicarían en 1996.

Nos encontramos con algunas dificultades: por ser una asamblea extraordinaria deberíamos estudiar temas puntuales. Así, y de acuerdo con la información que manejábamos, propusimos estudiar los cambios previstos para 1996 emanados del proyecto de presupuesto. Una vez iniciada la Asamblea, las autoridades nos envían para su discusión resoluciones relacionadas con algunos de esos cambios, sobre las que nos pronunciamos, en la incertidumbre de si los mismos constituían o no la llamada reforma educativa.

Algunos de los temas tratados fueron la separación de liceos del ciclo básico y el bachillerato diversificado, los pasajes de liceos a dos turnos, la enseñanza de la informática en el ciclo básico, la experiencia piloto, la profesionalización docente. En cuanto a la separación de liceos del ciclo básico y el bachillerato y el pasaje de liceos a dos turnos, la mayoría de las ATD liceales se pronunció a favor. La Asamblea señaló que para su creación o pasaje deberá atenderse la población estudiantil de la zona, disponer de los recursos y realizar una campaña de difusión entre padres, alumnos y docentes para asegurar una adecuada implementación.




Respecto a la enseñanza de la informática en el ciclo básico, proponemos que inicialmente se desarrolle en forma extracurricular hasta tanto se creen centros de informática en todos los liceos del país y que a partir de entonces se incluya en el currículo obligatorio.

Se estudió la circular en la que se resolvió la aplicación de la experiencia piloto; la Asamblea resolvió solicitar su postergación para 1997, pues se desconocía la fundamentación pedagógica, la carga horaria de las asignaturas y los programas, y no se había previsto capacitar a los docentes con tiempo suficiente para las nuevas asignaturas que componían el área de ciencias sociales y ciencias experimentales. Consideramos que repite vicios históricos en la formulación de innovaciones: improvisación, apresuramiento, imprevisiones en la implementación.

La profesionalización docente es otro eje de preocupación y estudio de varias asambleas. Manifestamos nuestra preocupación por la falta de información respecto a los nuevos proyectos, la realización de cursos fuera del organismo de formación docente (Maldonado y Salto) y la falta de coordinación con el Consejo de Educación Secundaria. Posteriormente

las asambleas liceales corroboraron las resoluciones de la Asamblea Nacional y agregaron mayor insatisfacción por el proceso de aplicación de algunos de estos cambios.

Mas allá de las propuestas puntuales, acuerdos y desacuerdos, la mayor preocupación fue a falta de información concreta no sólo de los cambios sino de las formas y plazos de mplementación.

En marzo, en la Asamblea Nacional Ordiaria, solicitamos nuevamente información obre la reforma educativa. Recibimos 20 jueos de los cinco tomos del presupuesto (distriuimos un juego por departamento) y 40 jueos de un compendio de documentos sobre la xperiencia piloto denominado **Cursos para ntegrantes del plan piloto del ciclo básico,** onde se reunían resoluciones del Codicén, quipos de trabajo, el currículo del plan piloto, autas programáticas de las asignaturas y el onograma del curso de capacitación para ocentes e integrantes del equipo de trabajo de s centros educativos donde se realizaría la periencia. Trabajamos en los temas de tratamiento preceptivo enviados por las autoridas: plan piloto para ciclo básico; reglamento ra concurso de directores; reglamento de eos nocturnos, y en una propuesta para merar la educación desde los docentes.

La comisión que estudió el tema "Bases ra lograr una educación de calidad" abarcó análisis de los actores de la comunidad eal, alumnos, docentes, funcionarios, pas y autoridades, en un esfuerzo por puntuar los caminos hacia el cambio educativo l.

Dentro del tema "Estrategias para la capaación y actualización de docentes de educan secundaria", la Asamblea propone estacer un sistema nacional de formación de entes, tratando de conjugar la formación emática con la capacitación puntual mente un mecanismo de créditos que garantila continuidad de la formación y, a la vez, ituya las compensaciones económicas del por ciento por cursillos, como el caso de ldonado, que generó conflictividad en las unidades educativas liceales por la injustidel estímulo.

Se continuó el estudio del plan piloto, isando la necesidad de promover un estuprofundo, con participación de todos los olucrados a nivel institucional y buscar un anismo a través del cual la Asamblea Téc- Docente pueda continuar con seriedad el dio, seguimiento y evaluación del plan. Se có una discrepancia muy clara con la conación de asignaturas que integran las áreas encias sociales y experimentales. La Asam- mantiene su posición de buscar la disciplinariedad por medio de la coordión de docentes de las asignaturas tradicios, y no mediante fusión de asignaturas.

ue creado por el Codicén el "Foro de ación y seguimiento de la experiencia piloto", que integramos con doce delegados de las ATD. Estamos trabajando en la elaboración de pautas para la realización de las pasantías en los centros pilotos para poder luego procesar los resultados de la investigación de los delegados y hacer nuestras propuestas en la próxima reunión. No obstante, el Foro es un espacio de seguimiento cualitativo; la evaluación cuantitativa se realiza desde MESYFOD, con la que, hasta ahora, no hemos encontrado canales oficiales de trabajo.

A comienzos de este año, en el marco del Consejo de Educación Secundaria, se reinició el trabajo de comisiones a las que se han integrado delegados de las ATD:

- Se crearon las comisiones de "Elaboración y actualización de programas" para estudiar todos los programas vigentes; la de "Evaluación y seguimiento de la microexperiencia de bachillerato diversificado"; la de "Denominación de los liceos oficiales" para sugerir nombres de personas ilustres para los liceos del Interior.

- Siguen trabajando la comisión de "Implementación y seguimiento de la experiencia piloto de segundo ciclo de liceos nocturnos" y la de "Extensión del tiempo pedagógico", donde se están experimentando nuevas formas de trabajo en el ciclo básico con horario extendido.

- La comisión de "Reformulación programática" inició su trabajo con entusiasmo, aunque sin conocer la proyección que darán las autoridades a su producto.

Como decíamos antes, la falta de información inmoviliza el sistema y esto está ocurriendo en las comisiones del Consejo de Educación Secundaria, con el que mantenemos una reunión mensual en la que expresamos las preocupaciones de las asambleas docentes, la situación que se vive en los liceos y las incertidumbres de los docentes respecto a aspectos puntuales de la reforma, como por ejemplo los criterios y estrategias para la capacitación de docentes de Secundaria, sin obtener respuestas concretas.



Se inicia el plan piloto con el fin de evaluarlo y analizar los resultados, pero luego, antes de que ese proceso se cumpla, se plantea su extensión a más liceos.

El Codicén crea un Centro de Capacitación. Las ATD elevamos un proyecto a las autoridades con sugerencias respecto a la capacitación de docentes, del que ya hablamos. No obtuvimos respuesta ni información de cuáles habrán de ser las políticas y estrategias para la capacitación del profesorado que llevarán a cabo las autoridades.

El conflicto actual de la enseñanza se funda en muchas de estas incertidumbres. Por ello, la Mesa Permanente de la ATD solicitó a las autoridades de la educación:

* Que elaboren un material donde se expresen claramente los lineamientos de política educativa de la reforma, fundamentación pedagógica de los cambios, formas de implementación y un cronograma. Creemos que este documento permitirá procesar una discusión en la que todos los actores puedan referirse a los mismos aspectos y, en el acuerdo o desacuerdo, todos puedan expedirse con claridad.

* Que se realicen asambleas liceales en todo el país para analizar este documento.

* Que se autorice la realización de una ATD nacional extraordinaria para estudiar la reforma educativa y aportar conclusiones y propuestas.

* Que se instale una comisión de trabajo con las autoridades, donde se puedan analizar y discutir las propuestas de la ATD, asegurándose la participación de los docentes.

El 29 de agosto recibimos la respuesta a nuestro planteo accediendo a lo solicitado. En este momento hemos recibido dos publicaciones sobre la reforma, enviadas por el Codicén, con el anuncio del próximo envío del material restante. Cuando esto ocurra fijaremos la fecha de las ATD liceales y la ATD nacional, a efectos de estudiar específicamente la reforma educativa.

Esperamos que se inicie una nueva etapa que permita sumar los esfuerzos de todos quienes queremos recuperar la educación pública de este país, en una reforma educativa necesaria y compartida.

* Profesora de historia, ex vicepresidenta de la ATD de Secundaria.

debate




# Primer año con saldo negativo

SENI PEDRETTI*

La reforma en la educación se ha transformado en los últimos años en el tema recurrente de todas las expresiones educativas de los gobiernos en los momentos en que asumen. Eso ha motivado la idea de una sucesión de reformas que se han agrupado en espacio de muy pocos años sobre un mismo sistema nacional. La unidad que estas reformas mantuvieron es inequívoca. Como es inequívoco su carácter internacional, lo que da a esa unidad una nueva dimensión. No obstante eso, la multiplicidad de expresiones que se adquiere de país en país y de etapa a etapa otorga la sensación de un reformismo continuo. Ese reformismo ha estado vinculado a la idea de "modernidad". Idea muy genérica pero que en esencia ha sido el fundamento verbal de todo proceso de reforma.

*"La modernidad en América Latina no es una meta por alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura. Esa inclusión no ha sido homogénea sino que existe un espectro de distensiones entre los países de la región."* **

En el Uruguay, inmediatamente después de la dictadura y con el advenimiento de la democracia, estas ideas comienzan a tener su lugar. Al mismo tiempo también comienza la búsqueda por "un" modelo de esa "modernidad". Independientemente de la unidad central, ese modelo se explicita en distintas fases que suelen coincidir, en el Uruguay y en otros países, con cada una de las administraciones educativas.

Existe entonces una multiplicidad de expresiones convergentes a un modelo central que no es propio del Uruguay, ni de la región, sino que también toca zonas de Europa. El fenómeno es de carácter universal. Obedece a una reestructura del mundo en el que los problemas de la educación van a ocupar un lugar estratégico, a la par de los problemas de producción y los de Estado.

Lo que va a caracterizar al subsistema Secundaria y en parte a toda ANEP en esta etapa, es la explicitación de la dependencia de este planteo, dentro del proyecto educativo. Pero esa explicitación no quiere decir que haya una fundamentación "confiable" del proyecto. Los fundamentos han sido muy genéricos y esencialmente se atendió a la descripción del mismo. Tan descriptivo es lo indicado sobre la reforma y tan desconocidos fueron los fundamentos, que se generó una interpretación piadosa de ella, de que es una reforma instrumental o de que los aspectos críticos son meramente instrumentales. Por eso es necesario observar primero cuál es esa descripción y segundo tener una visión crítica sobre su funcionalidad. Un tercer aspecto implicaría el estudio de cómo los presupuestos teóricos que están en la base de la reforma se definen en términos de "proyecto para Secundaria". Esta tarea implica un trabajo aparte.

### La reforma en Secundaria

Los anuncios iniciales de la reforma parecían concentrarse en torno a:

* Definir claramente los dos ciclos (ciclo básico y bachillerato). Esto implicaba hablar de nueve años obligatorios de escolarización y separación física en locales distintos.

* Avanzar en el concepto de "extensión horaria". Llevar los turnos de cuatro a seis horas, estableciendo dos turnos por liceo como propuesta para un proyecto piloto más ambicioso.

* Establecer un modelo de liceo piloto (aplicado en muy pocas unidades el primer año) que desarrollase la extensión horaria y que instalase un régimen de enseñanza por áreas, para lo que básicamente se hizo hincapié en el nucleamiento de las ciencias experimentales con las sociales.

* Remodelar el concepto de profesionalización. Nuevo encare en el que crece enormemente el peso de los avales institucionales, otorgados por cursos creados, organizados, controlados y prestigiados por el proyecto del Codicén. Estos cursos atendieron, en el consenso del ámbito educativo, fundamentalmente a la adhesión al proyecto más que al desarrollo de una formación o capacitación educativa.

* Crear una estructura no clara en su institucionalidad, de organismos como el MES y FOD; tercerización de servicios (certificaciones médicas, mantenimiento, limpieza); sistemas de gerencias que administran sectores todavía no completamente identificados; equipos de orientación y seguimientos de áreas, etcétera. Toda una red de funcionarios, algunos técnicos, otros docentes, otros con una

bicación intermedia entre lo oficial y lo inter-acional. Todos son rigurosamente seleccio-ados por su grado de adhesión al proyecto.

### ıs significados de la reforma

nposible verificar, con apenas un año de estar ropuesta e iniciada la reforma, cuáles son sus gnificados reales, entendiendo éstos por la ıterrelación de propósitos, concreciones, éxi-ıs, conclusiones, etcétera. Sí es posible iden-ficar algunos de los aspectos críticos vincula-ɔs a ella.

1. La reforma no toca ninguno de los ɔectos que Secundaria tenía como traba para ıalquier modificación. No toca el conjunto ɛ perturbaciones institucionales que cual-ıier proyecto –salvo uno que quiera desorde-arla aún más– necesita para su éxito.

2. Producto de esa limitación inicial de-ıntada por sucesivas administraciones, la re-ırma fija esas patologías y desarrolla nuevas ɡresiones al subsistema.

3. Aunque sea aplicada en forma plena en ɡunos liceos, proyecta sus efectos sobre todo subsistema. Es más, donde se hace más nega-va es donde no se aplica en su plenitud. Los ceos pilotos, hasta por el buen ɔndicionamiento que exige que cualquier ɛperiencia marche, son los que, por lo menos ı los recursos, más recibieron de la reforma.

4. Los aspectos concretos: la extensión oraria no significó nada en la vida escolar. No ımentó "cualitativamente" los niveles edu-ativos. Pero generó problemas locativos, ha-inamiento, mayor desatención del alumno :al vez una de las patologías más preocupantes rovenientes del pasado y no atendida), y esconoció las necesidades de vastos sectores e la población para los cuales un régimen de ɛis horas para sus hijos es incompatible con ıs exigencias familiares. Todos estos efectos rofundizan el fantasma de la deserción.

La separación física de primer y segundo iclo nunca ıabía sido vis-a como un ɔroblema real. ɛn consecuen-ɛia, llevarla a cabo, por el ɛontrario, lo iba a generar.

A los liceos pilotos se los ɔresupone con el máxi-no de condicio-namiento favora-ble. Son la expe-riencia misma puesta en la vidrie-ra. Docentes con distintas responsa-bilidades en el pro-yecto han sido los expositores de sus éxitos. De todas for-mas han perdurado dos cuestionamientos esenciales. El primero: nada hace pensar que sean modelos sustentables más allá de la experiencia. Ni el costo económico, ni una real evaluación procesada por organismos no tan interesados en medir éxitos. En segundo lugar, el liceo piloto está identificado con el concepto de "enseñanza por áreas". Tal como ha sido proyectada la enseñanza por áreas no tiene nada que ver con la unidad del conocimiento, con multidisciplinariedad, con jerarquización del conocimiento. Solamente los adherentes al proyecto han visto otra cosa en esto; en la realidad, es una sensible rebaja del conocimiento y de la cultura del estudiante. En este marco, la experiencia de las áreas significaría un intento por establecer la base de conocimientos mínima –entre primaria y el tradicional nivel de secundaria– para generar una cultura del futuro país con una mano de obra de especialización baja y un alto nivel de adaptación a la multiplicidad de ofertas laborales –también bajas–.

5. Un problema aparte es el del docente. Es tal vez el aspecto estratégico de la reforma. En primer lugar, la cultura de los docentes uruguayos de Secundaria, de los cuales apenas algo más de la cuarta parte está formada específicamente, ha sido la que en parte ha salvado el sistema de mayores naufragios. Un vasto sector siempre encontró una "mística" que lo puso por encima de su salario y sus condiciones laborales. Esa mística fue inversión en tarea educativa, por encima de los costos, de las malas administraciones que generaron pésimas condiciones laborales.

En segundo lugar, de ese compromiso profesional –que "no es de todos", pero que deja su impronta en todos– surge una preocupación por los destinos generales del sistema que colide abiertamente con un proyecto de bancos internacionales como el de esta reforma. Sobre todo porque, en general, este compromiso encuentra ámbitos organizados donde expresarse (sindicatos, asambleas técnicas, salas), lo que hace que el compromiso primario se transforme en proyecto de alternativa.

En tercer lugar, los organismos internacionales (el BID, por ejemplo) ya tienen una teoría sobre la profesionalización. Independientemente de que sea bastante más compleja de lo que se cree, ella no coincide en absoluto con la idea de un docente egresado del mejor IPA, con 20 horas de tope y el resto de su actividad profesional dedicada a atender la organización y el nivel de esas 20 horas. Menos coincide con la de un docente organizado y con propuestas de política educativa organizadas.

Es aquí cuando se percibe que el término "participación" siempre estuvo presente. Los sindicatos, las ATD, todos los sectores técnicos hablaron de participación y le dieron un significado. El proyecto del Codicén, desde su punto de vista, también lo manejó. Desde un primer momento quiso tener las estructuras docentes dentro del proyecto porque sabía que ocupaban un lugar estratégico. Pero quiso hacerlo exclusivamente a su manera. Para tener el apoyo de los sindicatos y las ATD buscó sectores internos que integraran esas estructuras al proyecto. El intento no tuvo éxito. Fracasada esa etapa del proyecto, se centró el trabajo (la experiencia de otros países estuvo presente) en conseguir un núcleo de adhesiones que permitiera llevar la reforma adelante. No importaban los aportes intelectuales, sino la adhesión y el lugar estratégico de la difusión. Llama la atención ver cómo las mismas respuestas se dan para los mismos modelos. Al otro lado del océano, para la reforma de España, Gimeno Sacristán responde: "Muchos cursos y cursillos *están dirigidos no a fomentar la calidad cultural o pedagógica de los profesores, sino a la adopción de los lenguajes de la reforma*". ***

En resumidas cuentas: una instrumentación desordenante de los liceos y de la estructura de Secundaria; contenidos educativos envueltos en celofanes de actualidad, pero que en lo sustancial rebajan cualitativa-mente el nivel; y sobre todo, el aspecto estratégico, un golpe al docente, su formación y su tradición integradora de los procesos y los actos educativos. Ese sería el primer saldo de este año de reforma.

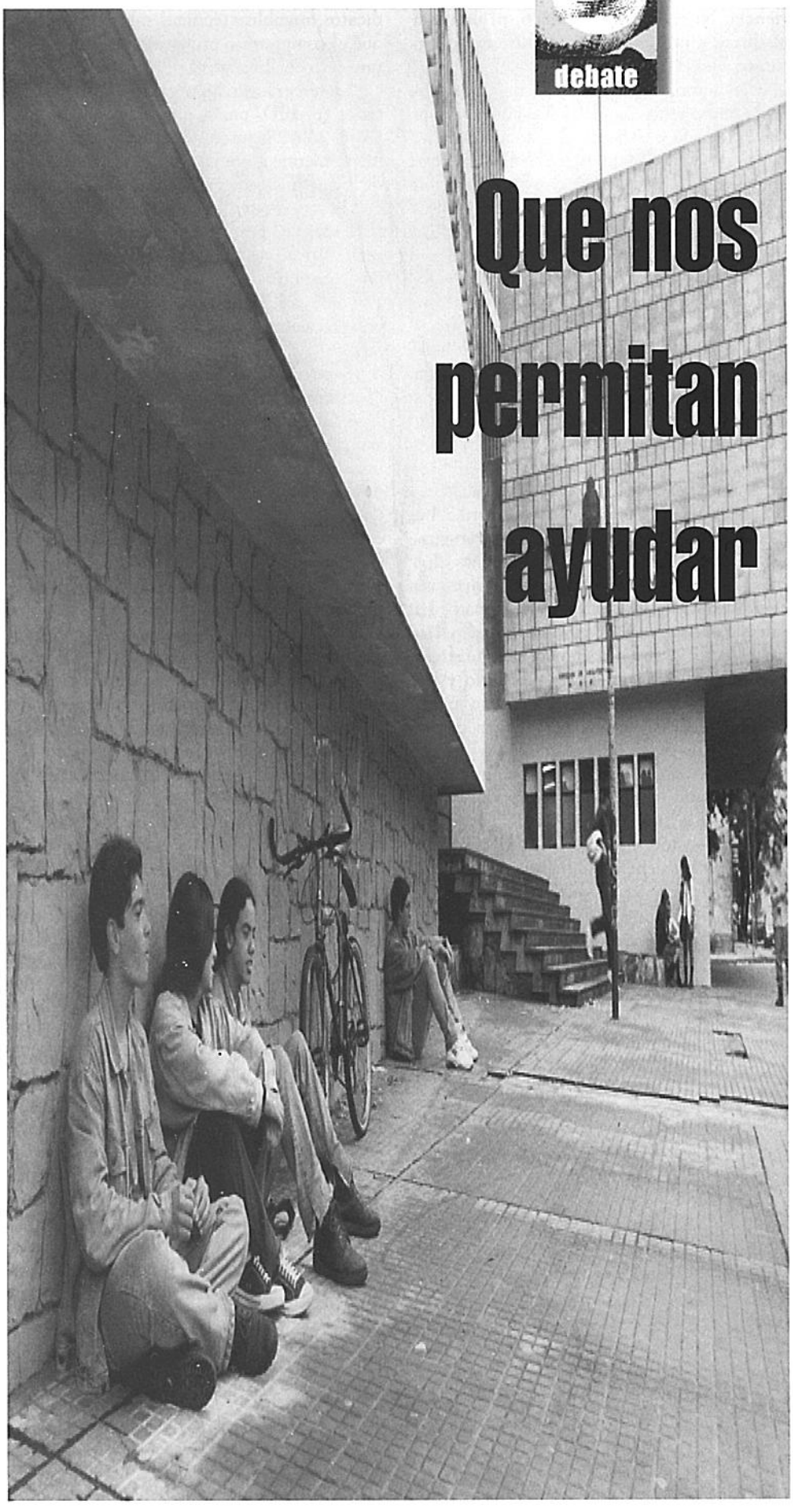


* Profesor egresado del IPA de Idioma Español, director del liceo Nº 39 y dirigente de Fenapes.

** Adriana Puigross, **Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina.**

*** Gimeno Sacristán *Entrevista*, en **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 221.

debate



# Que nos permitan ayudar

VÍCTOR SPINELLI *

1- Conviene empezar reseñando algun hechos significativos. A la semana de elecciones de 1994, en diciembre, la AT recomenzó a hacer gestiones concret relativas a la previsión de medidas impresci dibles para el normal comienzo del curso 19 en temas tales como la previsión de desvío algún recurso disponible por financiamien externo para atender el local de formaci docente, su plan de trabajo, etcétera. Pe fundamentalmente preocupaba la necesa instalación de grupos técnicos de trabajo re tivos a la elaboración del presupuesto por pr gramas para el quinquenio 1995/1999. No e contramos interlocutores, ya que se renov rían las autoridades político-institucionale esto le insumió su tiempo al sistema políti

No obstante, en ese mismo verano de 19 por medio de la prensa nos enteramos de q existían comisiones que abordaban el ter educativo en dos escenarios: el Hotel Victo Plaza y el domicilio del profesor Germán Ran

Nadie nos pidió asesoramiento técni pero igualmente fuimos, ofrecimos nuestra c laboración, por escrito, en las porterías de respectivos edificios; no obtuvimos respue alguna. Aparentemente no les era necesaria opinión técnico-docente de 16.000 maestr de todo el país, legitimada su responsabilida través de voto secreto obligatorio y con int vención de la Corte Electoral.

En el otoño de 1995 nos entrevistamos c las comisiones de Educación del Senado Representantes, y también con el ministro Educación y Cultura, manifestando espec preocupación por: situación de la educaci primaria; los criterios de designación de autoridades de la enseñanza; la buena utili ción de recursos financieros provenientes exterior.

Pero mientras tanto subsistía un grave p blema técnico: transcurrían los meses y teníamos posibilidades de colaborar en la de presupuesto quinquenal que definiría objetivos, metas y estrategias a utilizar hast 2000.

Advertíamos dos circunstancias cont puestas: un nivel de retórica de los acto políticos sobre la educación y eventuales gra des reformas que la prensa divulgaba a toda población, pero simultáneamente una inf mación confusa con respecto a los recursos q se trasladarían hacia el sistema educativo.

Inevitablemente esto conduciría a dos co secuencias posibles (de no ser congruentes recursos con el discurso): una eventual inst mentación apresurada para no bajar el nivel las expectativas generadas desde antes de elecciones, y, posteriormente, un momento el cual la ciudadanía advertiría la distan entre la retórica y la realidad.

2. "Utopía, retórica y práctica" fue el título de un artículo que transcribimos de un autor español que consideramos necesario enviar a autoridades y delegados, dado que el entusiasmo retórico era importante. En el invierno de 1995 transcribíamos: "(...) *aun reconociendo ideales positivos en el lenguaje de las reformas y admitiendo que, como ocurre en nuestro caso, se incorporan declaraciones con las que es fácil estar de acuerdo, es difícil apreciarles en muchos casos méritos más allá de estimular el consenso en torno a ciertos ideales. En educación pervive en gran medida una forma de entender el cambio social que se nutre de un cierto mesianismo y de la mentalidad burocrática tradicional. Aquél consiste en atribuir fuerza transformadora de la práctica al discurso que se difunde y en el que hasta puede creerse, cuya realización se hará realidad por la propia fuerza de la evidencia de sus bondades.*

*En el fondo, es una concepción de la innovación que resulta poco costosa, requiere pocos medios, más allá de difundir la retórica, pero de esa táctica no se deduce el cambio de la realidad.*"[1]

3. Al final del invierno de 1995, en agosto, nos reunimos los 190 maestros delegados departamentales para analizar la situación. No obstante no tener el texto de la ley de presupuesto, preocupaba la eventualidad de reformas inconsultas. Allí se elaboraron propuestas que fueron trasladadas al Codicén en dos oportunidades, sin la presencia de su presidente, profesor Rama, quien no asistió.

Tal vez por la importancia de los temas hubiera sido conveniente para los intereses del Estado que al menos en una oportunidad un protagonista de la importancia del profesor Rama tuviera un encuentro con los representantes técnicos del magisterio nacional. Pero las disponibilidades de tiempo del señor presidente de ANEP no lo ha permitido; aun estando en el mismo edificio en el cual se desarrollaba la entrevista con el resto de los integrantes del Codicén.

4. En 1996 tomamos conocimiento de la ley de presupuesto, ya vigente, con las siguientes características, más salientes para educación primaria e inicial:

A. Desde el punto de vista financiero no crece, se retorna a los recursos disponibles en 1994 (en ese año fueron de 365.146.689 dólares, a un tipo de cambio de 4,377 pesos por dólar).

B. Se establecen estrategias que implican trasladar recursos de un sector a otro. Su redacción es confusa y anuncia la "reconversión" de cargos de docentes, de aulas. No obstante, se interpretaba que a la educación urbana se le quitarían 220 cargos docentes, 200 a la educación rural y 213 a la educación de adultos.



Estos cargos pasarían a atender el crecimiento de educación inicial y a regularizar situaciones en escuelas de tiempo completo y urbanas.[2]

C. Se suprimen los directores rurales unidocentes. Salen del escalafón de dirección[3] un total de 718 directores rurales, de los cuales unos 600 son efectivos por concurso. Dejarían de ser escuelas para pasar a ser salas docentes, a cargo de un maestro (esto afecta a las familias de 8.000 niños de un total de 25.000 rurales).

D. Se identifican en el mensaje enviado por el Codicén como objetivos centrales: "equidad social"; "dignificación de la formación y la función docente"; "mejoramiento de la calidad educativa" y "fortalecimiento institucional" en condiciones de difícil cumplimiento.[3]

E. Se aprueba continuar con un proyecto con financiación externa por un monto de 30 millones de dólares para todo el quinquenio (es decir 6 millones anuales en un presupuesto para Educación Primaria anual de unos 170 millones).[4]

5. Problemas técnicos que se advierten en la ley presupuestal (que contiene la denominada "reforma educativa").

A. La limitación financiera afecta casi todos los propósitos enunciados. A título de ejemplos tomados de la realidad: las direcciones disponen de 2,50 pesos por almuerzo para cada niño; salarios insuficientes que promueven el doble empleo y la desprofesionalización; ausencia de personal auxiliar o aporte de ANEP para que las comisiones de fomento contraten; insuficiencia de material imprescindible tales como tiza blanca, cuadernos, etcétera (no se han podido comenzar las licitaciones anuales de material de 1995 y 1996, recién se estaría por entregar parte de la de 1994).[5]

B. El error de pretender sacar del medio rural más de 200 cargos no advierte que allí se genera más del 80 por ciento de las exportaciones, que se "adelanta" el Estado a los movimientos poblacionales cuando ya Primaria dispone de reajustes que atienden caso a caso respetando el contexto. Asimismo no se prevé el financiamiento del transporte de los niños desde sus hogares a través de una red vial que genera desgastes importantes en los vehículos. Este último punto involucra los aspectos de obligatoriedad y gratuidad de la educación pública primaria, preocupante cuando consideramos el alto porcentaje de hogares en el medio campesino "*con clima educacional menor a seis años*".[6]

Se agrava la situación cuando observamos las resoluciones administrativas que se han tomado: a) no proveer en efectividad las direcciones de escuelas rurales con menos de 10 niños; b) descender 815 directores a nivel de maestros, luego volver a declarar efectivos a 600 y dejar 200 sin dirección. Esto provocó sorpresa entre docentes y vecinos, quienes por historia reconocen en la escuela rural el único centro social de animación cultural de la co-

munidad. A nivel profesional se desestimula a afincarse en el medio rural.

C. Asimismo, la voluntad manifestada de sacarle a las escuelas urbanas 200 cargos, de llevar el promedio por clase de 28 a 32 niños,[7] no advierte la dispersión de las zonas urbanas, el aumento de las dificultades pedagógicas por razones socioeconómicas de las familias de los niños, las particularidades locativas, etcétera. Es muy difícil sostener técnicamente esa intención. De concretarse, las consecuencias serán por demás perjudiciales.

D. La educación de adultos se ve perjudicada en forma fundamental, ya que se le retiran 213 cargos docentes. Como alternativa se crea un fondo que paga al maestro que presente determinada cantidad de adultos a rendir examen. Es decir que institucionalmente el Estado como tal restringe las tareas de: proporcionar una segunda oportunidad educativa en lograr la alfabetización y de integrar al alumno adulto a la comunidad y a los valores que la sustentan.

Es difícil defender la posibilidad de rescatar a los adolescentes que abandonan la escuela sin culminar el ciclo, desfavorecidos, marginados, tan sólo por esfuerzos individuales o de entidades particulares.

E. Con respecto a la educación inicial se establecieron objetivos muy ambiciosos, compartibles en términos generales, pero con errores graves de instrumentación:

a. Se crean cargos en el área a costa de otros sectores (educación rural, urbana y adultos).

b. En el primer año de ejecución se crearon sólo 25 cargos, a los que se deben agregar 145 extraídos de adultos y 37 de un proyecto con financiamiento externo. Total 207. Por errores de radicación de los cargos, el promedio por cargo no supera los 15 niños. Es de estimar que la ampliación de la cobertura estaría entre 2.500 y 3.000 niños. La prensa maneja un dato erróneo de crecimiento de más de 6.000 niños; no es así.

c. Descartada la posibilidad técnica de sacar cargos del área urbana y rural que la ley de presupuesto afirmó y la insuficiencia financiera de crear cargos, nos ubicaría ya en una situación de imposibilidad de avance de la cobertura.

Quedan aún sin cobertura de educación aproximadamente 10.000 niños de 5 años, 22.000 niños de 4 años. De este total 12.000 requieren educación compensatoria por pertenecer a hogares pobres. Para cubrir estas necesidades son necesarios 1.000 cargos más.

F. Con respecto al mejoramiento de la gestión. Se creó una serie de gerencias dependientes del Codicén en diversas áreas que superponen sus cometidos a los de las diferentes divisiones que ya posee Educación Primaria. Es de destacar que Primaria, organismo con más de un siglo de existencia, tiene en su jerarquía técnica funcionarios de carrera, reconocidos en su ámbito por acceder por la vía de su capacidad probada. Los gerentes aparecen como extraños a una estructura de gente experiente, hacedora de cosas concretas. Es muy difícil que estos gerentes a término, por un año, puedan "gerenciar" algo que conocen a través de análisis teóricos.

6. Aportes para algunas medidas preliminares urgentes que no suponen incremento financiero.

A. Que se suspenda la extracción de cargos del área urbana.

B. Que los reajustes de cargos docentes de las zonas rurales se efectúen por los mecanismos normales de valoración, caso a caso.

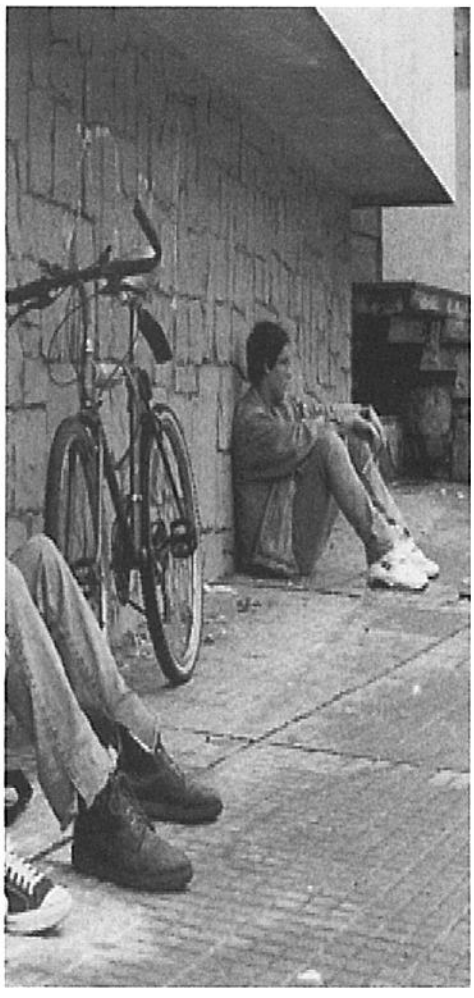
C. Dejar sin efecto las resoluciones por las cuales más de 20 escuelas rurales quedan sin cargo de maestro director. Proveer todos los cargos en efectividad.

D. Asignar cargos de director a los jardines de infantes que carecen y que afectan de forma grave su funcionamiento.

Aquí están incluidos los jardines creados por la anterior administración, que son nuevos, bien equipados, pero sin asignación de cargos de directores.

E. Dejar sin efecto las designaciones de gerentes.

F. Regularizar las licitaciones de materiales fungibles indispensables. Estabilizar el funcionamiento de la imprenta para, al menos, contar con formularios imprescindibles: listas diarias, auxiliares de matrícula, etcétera.



G. Ajustarse al Estatuto del Docente, que establece la creación de una comisión de revisión permanente (artículo 95), procurando que el funcionario con mejor aptitud docente prevalezca y no la mera antigüedad. Por consecuencia, modificar todas las reglamentaciones aprobadas en febrero de este año por el Codicén relativas a provisión de cargos.

H. Formalizar un grupo de trabajo que aborde rápidamente estrategias preliminares a adoptar ante el impacto del puente Colonia–Buenos Aires.

I. Establecer como prioridad fundamental encarar el agravamiento de la carencia de maestros ante el impacto que ha tenido el nuevo régimen jubilatorio. Es previsible el retiro, en 1996, de 1.500 maestros, más del doble del promedio (600 anuales). Si a ello le agregamos que existe un déficit anual acumulado desde hace años no inferior a 100 maestros,[9] la conclusión es grave.

7. Como forma de compartir la preocupación y el sentir colectivos sobre la necesidad de reformar la educación, tal vez habría que comenzar a recorrer el camino que señaló el propio Codicén al manifestar que *"la reforma educativa entendida como un proceso social en construcción(...)"*, *"es un hecho social a construir que implica diversos escenarios y actores, políticos, económicos, culturales y sociales(...)"*.[10] Esta afirmación se efectuó luego de elaborarse la ley de presupuesto hasta el año 2000, pero luego que ésta entró en vigencia este mecanismo de construcción, que tal vez posibilitaría comenzar a corregir errores graves de la ley y su posterior instrumentación, no se concretó.

Tal vez estemos en el momento en que habría que considerar acortar la distancia entre los deseos, la retórica y la práctica, para cambiar la realidad de forma criteriosa y sensata.

El magisterio uruguayo, a través de un instrumento legal como son las ATD, espera que le permitan, a partir de ahora, ayudar.

1. **Cuadernos de Pedagogía**. José Gimeno Sacristán, "Reformas educativas".
2. Tomo III Proyecto Presupuesto ANEP, 1995/1999.
3. Tomo I Proyecto Presupuesto ANEP, 1995/1999, pág. 125.
4. Tomo I Proyecto Presupuesto ANEP, 1995/1999, pág. 135.
5. Entrevista Mesa Permanente ATD/CODICEN.
6. **Atlas Demográfico del Uruguay**. Montevideo, Editorial Fin de Siglo, pág. 253.
7. Tomo III Proyecto Presupuesto ANEP 1995/1999.
8. Programa ANEP/FAS, Encuesta Hogares 1993, transcripto en Tomo I de Presupuesto.
9. **Quehacer educativo, Revista**, Nº 21 (2ª época), págs. 24 a 26.
10. Tomo I Proyecto Presupuesto 1995/1999, pág. 13.

* Maestro, miembro titular de la Mesa Permanente de la ATD nacional de Educación Primaria.

debate



## Enseñanza técnica

# La atomización del sistema único

Mónica Ratto *

Aunque en sus orígenes fue concebida para la rehabilitación social de jóvenes infractores mediante su entrenamiento en un oficio, la enseñanza técnica fue transformando este concepto primario y moldeando una concepción educativa muy distinta gracias al esfuerzo de muchos educadores. Hoy, como el resto de la educación pública uruguaya, la enseñanza técnica está expuesta a vientos de cambios. Por eso nos parece conveniente explicar lo que estamos defendiendo, ya que el discurso de las autoridades de la enseñanza ha intentado descentrar el debate para que aparezca polarizado entre "innovadores" y "conservadores".

Sin embargo, en la actual reforma hay cosas que cambian y otras que se mantienen, como la baja asignación de recursos. Para los docentes es esencial mejorar conservando lo que ha sido producto de toda una historia de esfuerzos y lucha en pro de una educación para todos.

Parte de la sociedad uruguaya tiene una idea poco clara de la enseñanza técnica, quizá por los motivos que llevaron a crearla, la lógica de su función y funcionamiento durante parte de este siglo, el escaso valor social que se atribuye a la enseñanza de un oficio o artesanía. Por otro lado, el subsistema presenta un funcionamiento complejo que dificulta aún más su apreciación.

En un diagnóstico realizado por el BID y publicado en 1991, los consultores internacionales que en él trabajaron expresaban que la UTU era "*un monstruo inabarcable*" y les asistía –y les asiste– toda la razón. Para quien no está empapado de la lógica interna resulta sumamente complicado entender la diversidad y diversificación de posibilidades educativas que ella contiene. A ello se suma el deterioro en su funcionamiento, también diagnosticado por el BID y sus asesores.

Mientras para el BID los problemas de la enseñanza técnica se deben a una deficiente gestión que provoca caos e impide la concreción de los objetivos que la institución se ha fijado, para nosotros el problema principal radica en los escasísimos recursos que en ella se vuelcan.

Los distintos cursos que se imparten en la UTU forman parte de un sistema unificado de enseñanza técnica, lo que le confiere una característica única en América Latina. Los estudiantes pueden ingresar a partir del ciclo básico y proseguir distintos cursos de variado perfil y orientación. O bien pueden ingresar directamente en la especialidad elegida habiendo cursado el ciclo básico en Educación Secundaria. También se puede ingresar directamente desde Primaria.

Para ingresar a los cursos técnicos superiores se requiere haber cursado los tres años de ciclo básico en cualquiera de sus dos modalidades, y habilitan en la mayoría de los casos para

el ingreso a las distintas facultades. Los demás son los denominados cursos de formación profesional, que abarcan modalidades diversas entre las que se incluyen mecánica, electricidad, electrotecnia, carpintería, cocina, belleza, corte, artesanías varias y cursos de las escuelas de comercio, marítima, de comunicación social y las escuelas agrarias o de hotelería.

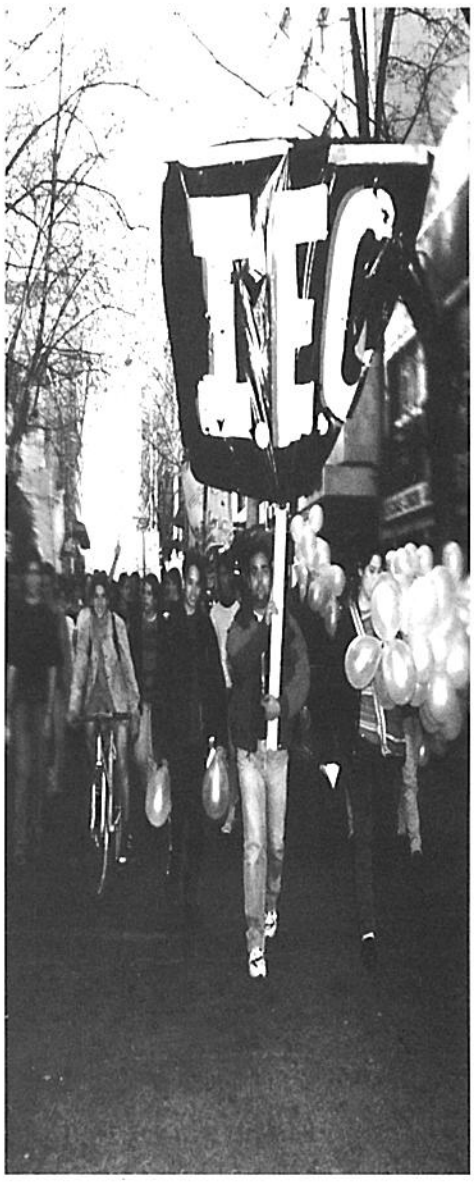
Existe también un área que se ocupa de la educación de los trabajadores dentro de la empresa. En todos los casos la educación apuesta a la integralidad, no se instruye simplemente, o se capacita o se adiestra, no se forma pura y exclusivamente para el buen desempeño en el puesto de trabajo. Al unir lo técnico-tecnológico con lo científico y humanístico, al concebir una educación que adiestre la mano a través de la mente y a ésta a través de la mano, se plasma el ideal de una educación integral.

Coincidimos con el diagnóstico que percibe obsolescencia en los planes, programas y metodologías, así como de maquinarias y demás instrumental con que cuentan los talleres. También con que los docentes deben estar mejor preparados y actualizados. Y coincidimos también con que éstas son las causas básicas por las cuales la preparación de los egresados no es la óptima. Pero el técnico que egresa de la UTU tiene también virtudes. Quizá la más importante sea la potencialidad de desarrollar todas sus aptitudes, lo que le permite una rápida adaptación al contexto laboral, porque ha sido educado y no simplemente entrenado.

Para que la institución funcionara en forma óptima, sería necesario contar con mayor equipamiento en talleres, laboratorios y bibliotecas, que permitirían una innovación metodológica que hoy se realiza en base a enormes esfuerzos creativos del docente, que muchas veces cuenta sólo con el pizarrón y la tiza, en locales que se caen a pedazos y en aulas donde no es posible contar siquiera con hojas para los escritos.

La UTU, como toda la educación pública uruguaya, requiere enormes y urgentes cambios. Pero también no perder el valioso concepto educativo que años de labor docente y transformaciones han ido moldeando. Hemos perdido en 1986 un ciclo básico con características más politécnicas que el que actualmente se imparte. No defendemos lo viejo, sino una esencia que nos ha marcado, que ha puesto el acento en el hombre.

Los cambios que nos proponen, tal como los estipula el convenio UTU-BID, parten de la necesidad de *"transformar los cursos técnicos para adecuar la oferta educativa a los requerimientos del mercado"*. En su presupuesto quinquenal el Codicén apunta en el mismo sentido al mencionar que *"los recursos asignados deberán ser tenidos en cuenta en relación al valor económico de la inversión educativa para el mejoramiento de la productividad y la competitividad. La ANEP entiende y valora políticamente el proceso de asignación y redistribución de recursos a la educación, contextualizado por los desafíos derivados de la globalización de la economía, por las oportunidades y los problemas regionales, por entender nuestra escala de inserción competitiva en el Mercosur, por las iniciativas de la reforma del Estado, de saneamiento de la economía, de ajuste del sistema de seguridad social y reconversión productiva (...) los cambios que la apertura económica y la integración regional han operado sobre el sector productivo señalan como sectores modernizantes, tanto de producción de bienes como de servicios, a aquellos con una clara orientación exportadora (...) la UTU no tiene hasta ahora un esquema curricular de formación, de modo que quien comienza en un determinado lugar tenga la posibilidad de completar sus estudios en establecimientos que se encuentran a distancias crecientes, en la medida que se sube el nivel de calificación deseado. Ello resulta recomendable, fundamentalmente por razones de economía de escala, ya que no es posible ofrecer todo a todos y a cualquier nivel"*.**




Es el mercado el que dictamina los contenidos de la reforma y la calidad de la educación a impartir. También dictamina a quiénes y a cuántos, porque *"no es posible dar todo a todos"*, un concepto muy distinto de la educación para todos de Varela. El discurso se cierra entonces en una sola posibilidad sin atender otras variantes que son juzgadas como ingenuas, utópicas o trasnochadas. Creemos que constituye casi un insulto a la inteligencia de nuestra gente desenterrar la teoría de que la pobreza, el atraso cultural, económico y social de los individuos y de los pueblos se originan en diferencias educativas, olvidándose de los factores estructurales que están en el fondo de estas problemáticas.

Traspasarle al sistema educativo la responsabilidad última del fracaso de los jóvenes estudiantes, es no ver que la educación no genera empleo ni resuelve los problemas estructurales de la sociedad ni deja de reflejar en su seno todas y cada una de las problemáticas de esa sociedad.

Dice el Codicén que *"la educación es una inversión para el mejoramiento de la competitividad y la productividad"*; nosotros decimos que la educación es bastante más que la conversión de los jóvenes en insumos redituables, pero además es una falacia pensar que apostando la vida entera del sistema educativo a lo que el mercado (incierto, coyuntural, caprichoso y cambiante) nos está diciendo sacaremos al país de la crisis económica que atraviesa.

Capítulo aparte merecerían los cambios en la esencia del sistema educativo. Invirtiendo sólo en lo redituable, se vacían contenidos como lo evidencia la transformación curricular del ciclo básico, cada vez menos tecnológico que agrupa por áreas de conocimiento lo que antes eran asignaturas. Quien mire los nuevos programas verá cómo se rebaja la calidad de la educación.

Cuando se reduce el universo de conocimientos y el universo de la población que es posible educar por medio de la enseñanza pública, se comienza a transitar por un camino que conduce a la privatización. El sector privado ha empezado a aparecer a través de la participación directa del sector empresarial en consejos consultivos asesores por centro escolar, tal como lo establecen los lineamientos del BID. También en la determinación de tipos de cursos y conocimientos y hasta en el financiamiento de los mismos. Esta privatización atomiza el carácter de sistema único de nuestra educación técnica, en desmedro de su calidad y promoviendo la elitización del sistema. Así, se recorta el principio de la universalidad de la educación y de la responsabilidad del Estado de velar por ello.

* Profesora de literatura, integrante del Secretariado de Afutu y miembro titular de la ATD de UTU

** Presupuesto quinquenal, 1995-1999. Presupuesto Programático, pág. 27, y Diagnóstico pág. 109

debate

# La reforma educativa y el trabajo

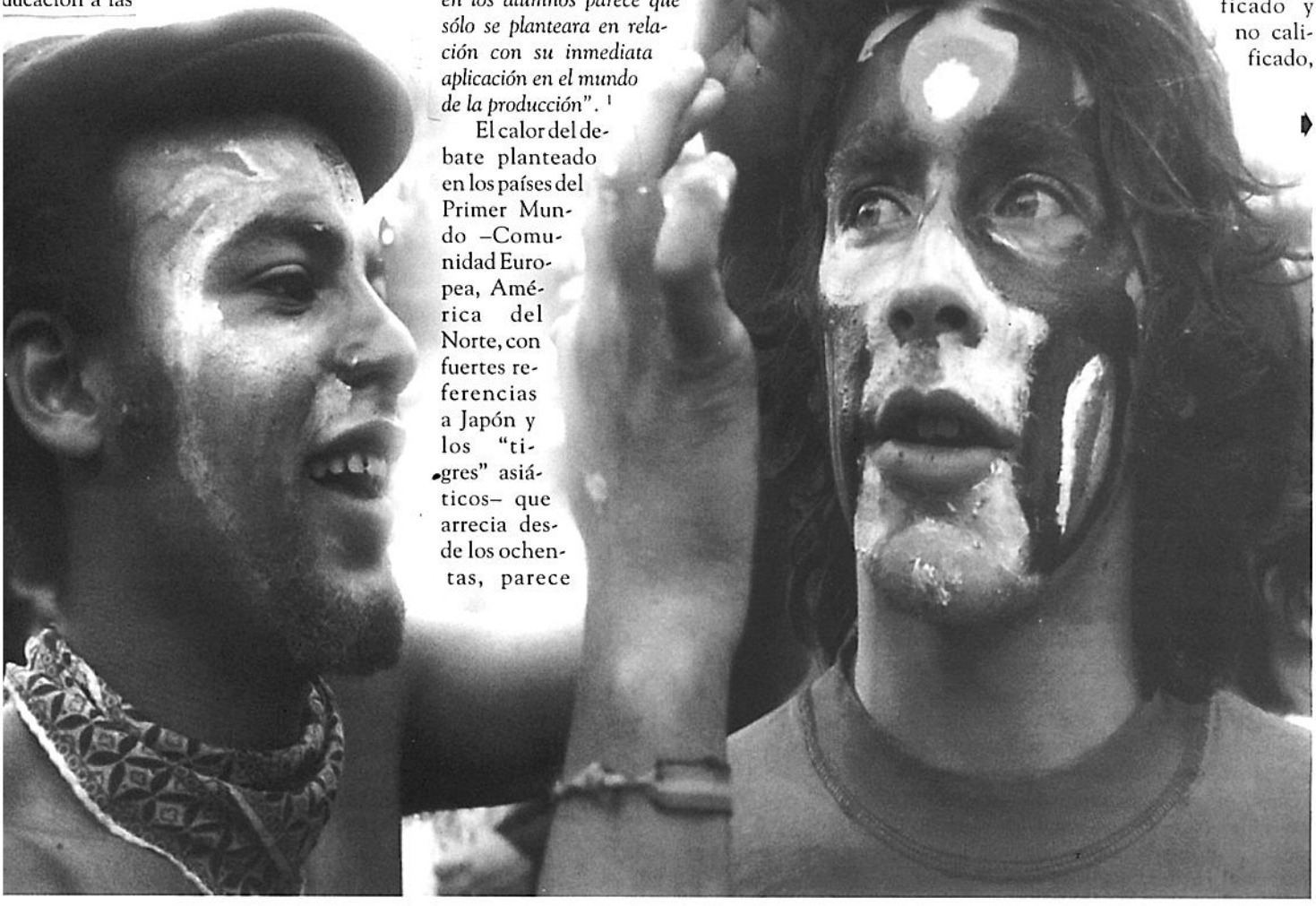
SELVA LÓPEZ CHIRICO*

Sin temor a errar se puede afirmar que hay dos motivaciones esenciales –fuertemente vinculadas entre sí– que inspiran las modificaciones propuestas por la reforma educativa para el ciclo básico obligatorio, a su vez, uno de los ejes de la reforma en su conjunto: se trata de la adecuación de la educación a las demandas de procesos de trabajo en plena transformación, en una época en que el conocimiento cambia y se multiplica a gran velocidad. En esto, la uruguaya se parece a las demás reformas que se vienen procesando en el mundo: "(...)*la definición misma del caudal de conocimientos y de habilidad que la escuela debe desarrollar en los alumnos parece que sólo se planteara en relación con su inmediata aplicación en el mundo de la producción*". [1]

El calor del debate planteado en los países del Primer Mundo –Comunidad Europea, América del Norte, con fuertes referencias a Japón y los "tigres" asiáticos– que arrecia desde los ochentas, parece estar en relación directa con la disconformidad de los países con sus índices de productividad y sus sistemas educativos. Los países conformes con ambos (Alemania, Dinamarca, Países Bajos) parecen más calmos y menos dispuestos a cambios drásticos, conformándose con meras adaptaciones. [2]

### ¿Para qué trabajo educar?

Se educa para el futuro. Hay derecho, por tanto, a escoger como meta lo mejor de lo que la realidad ofrece. Y en materia de trabajo, los procesos de "punta" son promisorios. Quedan atrás las formas tayloristas-fordistas, basadas en el empleo masivo de trabajadores poco escolarizados, entrenados en el trabajo para tareas sencillas y repetitivas, aplicadas a la producción estandarizada y de "escala" y en base a una organización fuertemente jerarquizada (concepción y ejecución, supervisión en diversas escalas, trabajo calificado y no calificado,



etcétera). Se abren paso, para sustituirlas, formas que tienden a la valorización del trabajador directo, asistido por la aplicación de nuevas tecnologías y –sobre todo– de nuevas modalidades de organización que tienden a eliminar jerarquías intermedias y el dominio por los trabajadores de secuencias mucho más amplias del proceso productivo, lo que permite y valoriza al trabajador "polivalente", así como la comunicación horizontal entre los miembros de un equipo. El trabajo compromete al conocimiento y motiva la inteligencia ante demandas muy cambiantes de procesos mucho más directamente ligados a insumos de saberes mayores y en permanente transformación. La superación de las características alienantes del trabajo "taylorista" parece estar al alcance de la mano. El trabajo se vuelve colectivo y, sobre todo, "discursivo"[3]. La distancia entre el trabajador y el intelectual se acorta. La formación requiere niveles académicos.

La revolución en el campo del trabajo plantea múltiples desafíos: revaloriza la etapa de formación básica "general", al intelectualizarse el proceso de trabajo, pero a la vez induce en aquélla connotaciones mucho más directamente ligadas a la enseñanza técnica; erosiona el sentido en que se impartía la propia enseñanza técnica; plantea con fuerza el tema de la articulación entre educación formal y sistemas informales, por ejemplo, capacitación en las empresas, etcétera. También desafía los métodos pedagógicos y la función y el perfil de la docencia de la nueva era.

El que arriba describimos es el trabajo del futuro y para ese objetivo estratégico sería bueno educar. En educación, el futuro es ahora. No obstante, la realidad ofrece una situación heterogénea: mientras se abren paso esas formas revolucionarias de la producción, sigue difundiéndose el fordismo –a veces incorporándose la informática– y se reeditan formas productivas que parecían desaparecidas para siempre; la persecución del lucro induce un modelo de "acumulación flexible" capaz de conciliar los procesos productivos de punta con todas las formas de informalismo, subcontrataciones y explotaciones de diversa índole, en que el "tercermundismo" y el "capitalismo avanzado" se codean no sólo en la periferia, sino en los centros del planeta. [4] El desempleo estructural, sumado a la heterogeneidad, despliega un abanico de posibilidades en cuanto al tema siempre difícil de la adecuación de la formación al mercado de empleo.

¿Cómo se plantea la reforma este aspecto? Siguiendo el propósito de "educar para los empleos concretos", la reforma hace una evaluación de las posibilidades en este campo, de acuerdo al "país emergente" en materia económica, donde la adecuación a los datos de la realidad se combina con apuestas hacia el futuro: el resultado delinea un paisaje en el cual destaca la construcción de un modelo de economía abierta en que la producción de servicios, generadora de más del 60 por ciento del empleo (turísticos, hoteleros, comunicacionales e informáticos) se da en contraposición a la de bienes; en esta materia, junto a la pérdida de importancia de los sectores tradicionales de la industria, se menciona la (necesaria) reconversión tecnológica en base a altas tecnologías (en ciertas agroindustrias, como la lechería), producción para mercados sofisticados y de altos ingresos, en rubros demandantes de pocos recursos humanos pero muy calificados y de desempeño polivalente.

La oportunidad que representa el Mercosur es vista también como desafío, ya que no es posible competir allí con fuerza de trabajo sin calificación; la condición de país pequeño también es tenida muy en cuenta, vinculándola a la fragilidad de una situación que obligaría a que la *"estructura productiva pueda experimentar múltiples cambios para adaptarse a un contexto internacional en continua mutación, por lo que la mano de obra requiere de una prolongada educación general con componentes científicos que posibiliten 'aprender a aprender' y la adaptación a los sucesivos cambios del mercado de empleo"*[5].

El bosquejo coincide en general con la prospectiva acerca del futuro del país que surge de algunas investigaciones de campo, aunque éstas iluminan además acerca de múltiples tensiones entre objetivos, instrumentos y plazos para conseguir logros. Además de la clara sensación de que el país se encuentra en una



encrucijada de su historia –*"la integración reg nal, la apertura de la economía, la globalizaci económica y comunicacional, la revolución tecr lógica"*–, aquellas reflexiones traducen una fu te incertidumbre sobre la capacidad del p para innovar, sobre todo entre el sector emp sarial.[6]

De acuerdo a esta síntesis, tres cosas asu la reforma respecto a los trabajos concretos: peso del sector servicios y la realidad de desindustrialización, salvo la emergencia algunos sectores agroindustriales. En nues país, como en el resto de los países subdesar llados, el crecimiento del área de servicios responde como en los países del centro a poderoso incremento de la productividad er área industrial que libera fuerza de trab: hacia los sectores menos sensibles a la susti ción de fuerza de trabajo por tecnología. Por mismo, parece fundamental visualizar, a n diano y largo plazo, el desarrollo del área p ductiva con mucho valor agregado, más allá la agroindustria. La reforma no asume es cuestiones, tal vez porque no están plantea por las fuerzas políticas inspiradoras del p yecto.

No resultan sorprendentes, por tanto, gunos rasgos de la propuesta educativa con nida en el proyecto de presupuesto y en ot textos de su inspirador; los mismos parec adecuarse mejor a la producción de una m de trabajadores para los empleos ya existent ninguno de los cuales parece reclamar exc cionales calificaciones, a pesar de la retór que se emplea.

### La era de las "competencias"

La impronta laboral determinante de la dis sión actual en torno a la educación se nota el deslizamiento veloz desde el énfasis educa vo en la trasmisión de conocimientos haci de las "competencias", que serían habilida o disposiciones previas a la adquisición conocimiento mismo, necesarias para el bu desempeño en un mundo que cada vez r exige el aprendizaje permanente. También, el relieve que adquiere el tema de la capaci ción en las propias empresas y la articulac de ésta u otras formas de enseñanza inforr con el sistema formal.

La reforma uruguaya se hace eco de cuestión cuando plantea, en relación al ci básico, que *"Es por definición el ciclo termina la educación común obligatoria y en él los es diantes deben tener la oportunidad de adqu aquellas* ***destrezas y competencias básica aquellos conocimientos sustantivos*** *que per ten que las personas puedan interactuar en si mas sociales complejos y por encima de to adquieran las* ***habilidades que les permi 'aprender a aprender'*** *a lo largo de sus vidas futuro las personas cambiarán de ocupación va veces a lo largo de sus existencias e incluso dese peñando una sola, ésta cambiará frecuenteme en sus contenidos. La población estará aprendi*




*› permanentemente y los manuales y programas › computación constituirán la forma regular del ıtoaprendizaje".*

*"No son ni los conocimientos preuniversitarios los conocimientos técnicos o manuales los que finen este nivel sino aquellos que habilitan la cionalidad, la organización del pensamiento, la municación, avivan la curiosidad y permiten presar sentimientos".*[7]

Como estamos igualmente disconformes ıe Estados Unidos con nuestros índices de oductividad y nuestro sistema educativo, ¡uí la cuestión de fundamentar peda-ıgicamente la reforma se zanja adoptando la situra "americana", condensada en el difun-do informe SCANS[8], al cual se remite como fuente de inspiración el volumen IV del proyecto de presupuesto de ANEP dedicado a Enseñanza Secundaria. El documento sintetiza los resultados de una investigación sobre las "destrezas y competencias" necesarias para el buen desempeño en los tipos de trabajo que el mercado ofrece hoy en día.

El informe SCANS identifica dos tipos de elementos: cinco "competencias" y una "base" tripartita de destrezas y cualidades personales que constituyen la realización del "trabajo eficiente"[9].

Tratar de desarrollarlas constituye el eje de la reforma curricular planteada para el ciclo básico y a ello responde tanto la enseñanza por áreas como el tratamiento diferencial otorgado al "área"de herramientas –integrada por disciplinas que conservan su formato "asignaturista" (inglés, lectoescritura, matemáticas, informática) y las restantes (ciencias naturales, sociales, expresión) que se ciñen a un tratamiento interdisciplinario.

El diseño está dirigido a proporcionar los elementos imprescindibles para que los egresados del ciclo básico, para la mayoría de los cuales ésta es la etapa terminal de estudios, estén en condiciones de "leer manuales" o aprovechar los cursos de formación en servicio que impartan las empresas.

Está dicho: la prolongación en tres años del

ciclo básico obligatorio tiene el carácter de un subsidio público dirigido a paliar *"el **costo adicional que han tenido que asumir las empresas, ya no para capacitar la mano de obra sino para compensar la insuficiente educación general**, lo que se traduce en mayores costos y en pérdida de competitividad internacional de su producción de bienes y servicios"*[10].

La búsqueda de destrezas y competencias en el ciclo básico parece tener apenas el carácter de formación compensatoria de las insuficiencias de formación básica, en una especie de "fuga hacia adelante" que asume el deterioro de Primaria. Otros aspectos corroboran esta idea.

### Fracturas en la formación y dualidad de lógicas curriculares

Hay dos lógicas disímiles subyacentes en el diseño curricular de las dos secciones de la enseñanza secundaria: ciclo básico, etapa terminal del ciclo común obligatorio (6+3) y el bachillerato diversificado. El sistema "asignaturista" imperante en el bachillerato sería inadecuado en el ciclo básico *"porque trasmite conocimientos al estilo académico, para el que la historia y geografía son disciplinas especializadas. Pero en la educación básica el fenómeno físico y el histórico tienen que entenderse en forma integrada. Nadie discute la concepción académica y es lógico que exista para estudiantes que provienen de una élite cultural y se aprestan a ingresar a la Universidad (...)"*.

El tema se retoma en otras oportunidades, aclarando aun más la cuestión: *"El sistema educativo se expande bajo la premisa populista de que la mera matriculación constituye un avance social y que es un derecho social acceder a los más altos niveles de la educación sin considerar la capacidad efectiva de los postulantes"*[11].

*"El planteamiento tradicional indica que es positivo el incremento de la matrícula –con una confusión sobre la **lógica social** que debe presidir el desarrollo de la enseñanza básica y la **lógica académica** que debe orientar el de la universitaria (...)"*.[12]

La discriminación entre ambas lógicas parece identificar al autor con la tesitura "asignaturista" en cuanto adecuada para el desarrollo intelectual y académico. El punto es discutible desde la posibilidad de una defensa académica de la interdisciplinariedad, que el propio proyecto postula, curiosamente, para el primer ciclo de Secundaria, en que primaría una lógica "social"; pero además, no condice con el incremento de nivel intelectual de los futuros trabajadores –un gran porcentaje de los cuales terminará su contacto con la educación formal en el ciclo básico– que la reforma exhibe implícitamente como uno de sus objetivos medulares.

Sin duda la lógica social está aludiendo a la función de integración social y difusión de conocimientos básicos capaces de promover la igualdad de oportunidades entre los jóvenes; pero la identificación de la lógica académica con la que preside el diseño curricular de la educación impartida a los integrantes de la elite que proseguirá estudios universitarios, apunta a una fractura en la formación intelectual que afectará a la mayoría de los jóvenes educandos.

La diferenciación de lógicas huele de lejos a una determinación temprana, desde la escuela, de posibilidades de futuro. Por lo mismo, la "igualdad de oportunidades" para un ampl sector de educandos se refiere a una franja empleos poco calificados. Con los conocimie tos adquiridos hasta ese momento un gr porcentaje de jóvenes deberá lanzarse al me cado de empleo; se supone que entonces est rán habilitados para el autoaprendizaje a tr vés de manuales o la formación en servicio q las empresas estén dispuestas a dar. Pero tránsito por el ciclo básico habrá servido a ot fin: avanzar en la individualización de los fut ros trabajadores.



### La profundización de la individualización del trabajador futuro

"(...) *la noción de evaluación no existe en la sociedad uruguaya; para pensar en una racionalidad general, debemos tener la* ***información y la evaluación*** *como objetivos indispensables para que el país pueda ordenarse hacia el desarrollo*". [13]

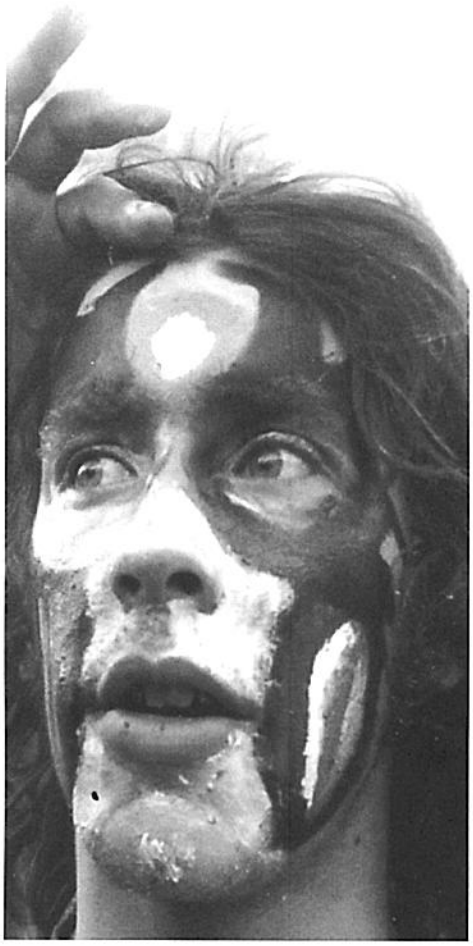
Tanto el informe SCANS como el debate europeo acentúan las implicancias de la evaluación y su debida certificación para el desempeño en el mercado de empleo. En este marco adquiere todo su sentido el énfasis en los aspectos evaluatorios globales en que insiste la reforma uruguaya. En Europa, continente de los grandes colectivos organizacionales de trabajadores, se han elucidado además las derivaciones políticas que tienen los actuales sistemas evaluatorios educativos, en razón de una "individualización" mucho mayor de los candidatos a emplearse en un mercado progresivamente competitivo en razón del desempleo estructural que el actual modelo de acumulación capitalista promueve.[14]

En una situación en que "*la incorporación al trabajo deja de ser universal y se convierte en patrimonio de unos pocos*"[15], lo que en situación de pleno empleo sería universalizar las competencias para el desempeño productivo, en la versión real actual se convierte en estandarizar la evaluación para darle "a cada uno el lugar que le corresponde", excluyendo a los menos favorecidos por el sistema evaluatorio imperante.

### Educación y trabajo "libre"

Al comienzo de este artículo mencionamos la superación de la alienación taylorista como una de las posibilidades del trabajo en la actualidad. No es fácil llegar a ella. La libertad, en este caso, significa producir las condiciones en que el trabajo libre se vuelve posible, y una de ellas es la formación de los trabajadores adecuados.

¿Qué significa, en resumen, esta forma de la libertad? En la búsqueda de incrementar la productividad y perseguir la calidad, los modelos más evolucionados de procesos de trabajo, hoy en día, tienden a eliminar las imperfecciones "sobre la marcha" anticipándose al hecho consumado del producto defectuoso. Esto exige –siguiendo a Zarifian– "*la comprensión de las alteraciones en sus causas, y en la anticipación de los efectos de estas causas, la liberación respecto al acontecimiento en cuanto de él se tenía un conocimiento confuso y parcial* (...)"; analizando estos temas, los trabajadores trabajan en tanto "discurren" colectivamente, confrontan sus saberes", interactúan con trabajadores de diversos servicios, hacen uso de la libertad de palabra y de la capacidad de decidir y proponer planes de acción; son los derivados de estas nuevas condiciones "discursivas" del trabajo los que más aportan en el sentido de eliminar jerarquías intermedias, potenciando la horizontalidad y el trabajo de grupo en el local



de trabajo. También "*la comprensión del propio sistema técnico que, desde el momento en que se eleva a un grado superior, en que se transforma cualitativamente, se vuelve liberador en cuanto al uso que el trabajador puede hacer de él, de tal suerte que el sistema técnico se vuelve, para este obrero, determinación interna* (y no más externa) *de su acción* (...)".[16]

Avanzar en este sentido supone trabajadores con un nivel intelectual decididamente mayor que el necesario para operar en la línea de montaje "fordista". El nuevo trabajador debe comprender la globalidad del proceso de trabajo, pues "*solamente así cada acción se vuelve inteligible y autónoma*" y, por tanto, libre.

Se comprende entonces el relieve que adquiere hoy en día el tema de la formación del trabajador y los renovados bríos con que se ataca el problema de la educación, luego de años de deterioro. Intenta aportar lo suyo a la producción de las nuevas condiciones de trabajo, remozando la vieja aspiración que coloca en el centro el "aprender a aprender", la colocación del acento en el método más que en el conocimiento mismo, en la posesión de los medios más que en los contenidos –que se perciben fugaces, cambiantes–, en los procesos más que en los fines. En definitiva, enseñar y aprender como si se investigara.

Como en materia de caminos hacia el desarrollo –en esta etapa de la "acumulación flexible"– entre el óptimo y la realidad caben en el enfoque educativo de estos nuevos desafíos matices infinitos. Y muchas oportunidades para innovar, pero también para errar y perderse. La identificación de las "competencias" cuyo desarrollo se debe promover es aún impreciso y mucho más la forma de hacerlo. El perfil del docente que debe poner en práctica la nueva metodología aparece aun más vago: en este caso, las actitudes de los procesos reformistas oscilan entre el desplazamiento total de la responsabilidad de aplicar la nueva metodología hacia los docentes[17] y la minimización total de su acción, convirtiéndolos en meros terminales aplicadores de "paquetes" prefabricados que contienen todas las preguntas y todas las respuestas[18]. En algún punto intermedio de este **continuum** se encuentra lo deseable. Mientras tanto, las referencias a las formas "artesanales" de producir profesores, la proyectada disminución del tiempo de formación, el desconocimiento de las pautas sobre las que se rediseña la formación en los nuevos institutos regionales de formación docente, causa, por lo menos, intranquilidad.

La alta calidad académica parece ser decisiva en el camino de aproximarse a lo deseable. La reforma no parece transitar en un sentido que nos aproxime a ello. El resultado puede ser la mediocridad... pero en inglés e informatizada.

1 Ghilardi, Franco. **Crisis y perspectivas de la profesión docente**. Gedisa, Barcelona, 1990, p. 11–13.

2 "*En ellos parece que la instrucción basada en competencias no constituye un tema de importancia primordial, ya que es común la opinión de que el sistema de formación profesional produce por sí mismo los trabajadores que el sistema de empleo solicita*". Grootings, Peter. "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?" **Revista europea de formación profesional**. 1992.

3 Zarifian, Philippe. "Le travail: du modèle de l'opération au modèle de l'action", en Jacques Bidet et Jacques Texier, **La crise du travail**. PUF, Paris, 1995. Zarifian, Ph. **La nouvelle productivité.** L'Harmattan, Paris, 1990.

4 Harvey, David. **Condição pós–moderna.** Edições Loyola, São.Paulo, 1992, p. 140.

5 Proyecto de presupuesto, Vol. IV, p. 67.

6 Estas ideas se explicitan en el desarrollo y la recapitulación final del trabajo de Rodrigo Arocena e Isabel Bortagaray. **Competitividad, ¿hacia dónde puede ir Uruguay?** Ciesu, Montevideo, 1996.

7 Proyecto de presupuesto, Vol. IV, p. 4.

8 "Lo que el trabajo requiere de las escuelas". Informe de la Comisión SCANS para América 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS).

9 Las cinco competencias prácticas consisten en **asignar recursos** (dinero, tiempo, materiales, recursos humanos), **trabajar en equipo** (grupos, liderazgo, servir clientes, negociar, etc...), **manejar información** (recolectarla, mantenerla y procesarla), **sistemas** o interrelaciones complejas (entenderlos, controlarlos y diseñarlos), **tecnologías** (seleccionarlas, aplicarlas y mantenerlas); los tres elementos básicos se refieren a las **destrezas básicas** (leer, escribir, expresarse y escuchar), las **capacidades analíticas** o de razonamiento (creatividad, tomar decisiones, resolver problemas, saber aprender), **cualidades personales** (responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez).Idem, p. XV–




XVII.

[10] Rama, Germán. "Las alternativas del desarrollo de Uruguay como país de pequeña escala. Una configuración con países europeos de escala similar", en (Comp.) **Pequeños países en la integración. Oportunidades y riesgos**. Trilce, Montevideo 1992, p. 37.

[11] Profesor Germán Rama, en reportaje de BRECHA 10/7/92.

[12] Idem, p. 38.

[13] Idem, p. 40.

[14] Idem.

[15] *"Para la gestión de una empresa resulta primordial disponer de una buena información sobre las potencialidades de cada individuo y sus competencias como fuerza de trabajo, a fin de poder elaborar estrategias organizativas realistas. Es evidente que* ***ello implicará una mayor 'individualización' en la gestión de los recursos humanos dentro de una empresa****. Si esta tendencia se confirma,* ***las implicaciones para las relaciones industriales tradicionales y las instituciones del mercado de trabajo serán enormes, dado que ambas se basan en categorías colectivas e institucionalizadas(...)*** *El desplazamiento de la cualificación hacia las competencias a escala europea será por tanto mucho más que un simple cambio de palabra. No resulta fácil admitir que aún no sabemos exactamente lo que significa el nuevo vocablo(...) es demasiado pronto para intentar desarrollar en esta fase instrumentos técnicos 'sencillos'.* ***"Estos podrían resultar técnicamente sencillos pero políticamente muy complicados".***
Peter Grootings, cit. p. 28.

[16] **Tedesco, Juan Carlos. "Los desafíos de la educación". Boletín interamericano de formación profesional.** Cinterfor. Nº 131, abril–junio de 1995, p. 12.

[17] Zarifian, Philppe. "Le travail: du modèle de l'opération au modèle de l'action", cit. p. 203.

[18] Idem.

[19] Peter Grooting, en el artículo citado, relata cómo varias conferencias de expertos europeos no han podido ponerse de acuerdo sobre el tema, aunque sí sobre la necesidad de evaluarlas y certificarlas.

[20] *"(...)mientras se le pedía al docente un profundo esfuerzo para replantear las bases mismas de su profesionalismo, en realidad se le confiaba la propia gestión del cambio(...) la innovación de los planes de estudio mostraba una falta de coherencia entre los objetivos didácticos y la capacidad profesional del enseñante".* Así describe Ghilardi la experiencia italiana. Ob. cit. p. 80.

[21] *"La capacitación basada en aptitudes muestra mucho más claramente los vínculos de la capacitación con los rendimientos previstos e impide todo enfoque no profesional y toda improvisación"(...)"Es verdad que concede menos libertad al docente, pero este hecho no siempre es una desventaja(...) En comparación con la enseñanza más frecuente la capacitación basad las aptitudes requiere un trabajo mucho mayor definir los niveles de rendimiento y para determ los resultados esperados. Pero en resumen, aseg un rendimiento más previsible, dado que el contr calidad de la enseñanza ya viene conformado en materiales destinados a la capacitación".* Claudi Moura Castro. "La capacitación en Oklahoma: rece que lo están haciendo bien", en Bol Cinterfor, cit. p. 74.

* Docente de historia de América Latina en el II

# CLAVES



ESTE PRIMER número de CLAVES está dedicado a la reforma educativa que promueve el gobierno y que, para sus impulsores, implica grandes modificaciones en la educación básica del Uruguay para adaptarla a las exigencias de los nuevos modelos económicos, sociales, tecnológicos y culturales del mundo actual, al tiempo que se pretende mantener una influencia considerable del aparato estatal en la enseñanza masiva con propuestas diferenciadas según niveles socio-económicos del alumnado, tendiendo a apoyar más a los más carenciados.

Para otros, sin embargo, esta reforma es apenas un maquillaje que encubre la sujeción de la política nacional de educación a los condicionamientos de los organismos internacionales de financiación -Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial-, que imponen modelos ideológicos acordes a los intereses de los grandes centros de poder económico. Quienes así opinan alertan sobre una considerable rebaja conceptual de los programas, una aun mayor explotación de los docentes y maestros y denuncian la creación de una estructura administrativa y docente paralela, cuyos integrantes son cooptados por el Codicén entre las personas que adhieren a su propuesta, práctica que abre las puertas a un autoritarismo legalizado.