

URUGUAY Y LA EDUCACIÓN: CRÓNICA DE UN DEBATE DEFICITARIO

Claudia Cabrera

Oscar Mañán

Raquel Rivero*

Resumen

La educación de un pueblo siempre es un tema controversial donde se mezclan anhelos, proyectos y, no pocas veces, frustraciones. Cuando los países tienen un nivel medio de desarrollo y cierto grado de politización resulta un ítem ineludible de la agenda social, si bien no muy seguido forma parte explícita de la agenda pública. En particular, en aquellos países donde existió un desarrollo temprano y experiencias adelantadas de Estados de Bienestar como los del sur del continente americano, el debate recrudeció cuando en tales Estados se deterioraron las redes sociales que los sostenían.

Respecto a la educación y sus procesos en Uruguay se plantean problemas diversos como: el vínculo entre los esfuerzos de gasto y lo magro de los resultados, las políticas educativas en general y los problemas de gestión en particular, la inadecuación de las instituciones y programas para las necesidades actuales, entre otros.

Este artículo intenta ser un aporte a esa discusión convertida en agenda pública. Para ello se abordan los tres problemas mencionados y se reflexiona sobre algunos de los aprendizajes que realizan o debieran realizar los diferentes actores de la realidad educativa, relacionando algunos ejes del debate con los resultados de un estudio de caso.

Palabras Claves: educación, aprendizajes, instituciones, desarrollo

1. Puntos de partida para la reflexión

En reciente investigación se procuró analizar las contradicciones de la educación, los sujetos de aprendizaje y la relación pedagógica que se construye entre ellos con sus

* **Claudia Cabrera** es Master en Educación, Lic. Ciencias Biológicas y Profa. de Ciencias Biológicas; **Oscar Mañán** es Doctor en Estudios del Desarrollo, Master en Economía y Lic. en Sociología; **Raquel Rivero** es Master en Educación, Posgraduada en Ciencias Sociales, Lic. Ciencias de la Educación y Maestra. Profs. Efectivos CERP-Centro y cuentan con vasta producción en sus especialidades.

respectivas mediaciones, los sistemas educativos, planes y programas.¹ Se ilustran allí tales contradicciones con un estudio de caso centrado en los jóvenes y adultos que regresan al sistema educativo para culminar sus estudios medios. Otro aporte resulta la aproximación a esos jóvenes y adultos como sujetos de aprendizaje, realizando una caracterización de los diversos factores que afectan y/o condicionan dicho aprendizaje.

Las dimensiones en las que se basó el estudio incluyen: el sujeto mismo que reingresa ahora como adulto a la educación formal; el imaginario predominante en los docentes sobre tales sujetos, su situación, necesidades en sentido amplio y modalidades de aprendizaje; la institución liceal y sus condiciones para recibir y educar; y, por último, el sistema educativo en cuanto responsable de la planeación estratégica de las políticas públicas dirigidas a tal sujeto y su impacto en los mismos. En referencia al aprendizaje también se analizan los realizados por la institución, en particular el equipo de profesionales que se compromete a formar y a contener a una población que destaca la empatía y afectividad de ese equipo.

Otra preocupación es si la educación todavía mantiene un valor social intrínseco para el desarrollo personal y colectivo o esto se ha debilitado. Afirmar que no existen sinergias claras hoy en el país entre educación, empleo e ingresos, por lo menos para los segmentos sociales desfavorecidos, resulta obvio; por lo tanto, es muy racional el desaliento. Para enfrentarlo el sistema educativo tiene que repensar mucho la forma de replantear estas y otras sinergias en el imaginario colectivo.

Los que regresan al sistema educativo (población captada por la investigación), sostienen que efectivamente fue un error dejar en su momento, también cuestionan las exigencias de entonces y resaltan la actitud docente en la experiencia del liceo nocturno. Lo cual lleva a sostener que cuestionar las formas para implantar un nuevo enfoque podría no ser descabellado.

Otra de las razones por las que abandonan el sistema educativo, de menor peso pero importante, es el ocuparse de la familia o para resolver problemas en ese entorno. Esto se conceptualiza como el carácter expulsor del sistema educativo que afecta justamente a los sectores más desfavorecidos que no tienen cómo resolver tales problemas domésticos. Políticas sociales o instituciones que resuelvan esa problemática, desde guardaría como

¹ Investigación financiada por los Fondos Concursables de Formación Docente Investiga, ejercicio 2009; *Sujetos, Aprendizaje y Ejercicio del derecho a la educación: los que regresan al Ciclo Básico del Liceo Nocturno de Florida* (Rivero et.al., 2012).

geriátricos podrían ser un complemento interesante hacia tales déficits que son sociales y no típicamente de las instituciones educativas.

Una buena noticia es que se reconoce el papel socializador de la comunidad liceal, misma que trasciende la población que realmente asiste a la educación formal. Aunque no eran objeto de la investigación, los jóvenes que no están en el sistema formal pero eventualmente podrían estarlo, constituyen un foco de atención. En el entorno del Centro educativo permanece un conjunto de jóvenes que se reúne, que entra al liceo a calentar agua y que utiliza las instalaciones para socializar con sus pares. Esta es una población que debe tener una política dirigida a captarlos directamente, e indagar por qué no asisten, si tienen el tiempo, las relaciones humanas, pero aún no dan el paso. Hipotetizar acerca de que estos son los que ya perdieron algunos códigos culturales esenciales o hábitos necesarios para tales fines resulta racional. No obstante, se debería buscar la integración de los mismos, quizás con formas diferentes, flexibles, sin pretender que se avengan al liceo, tal vez el liceo podría ir hacia ellos.

Surgen del trabajo también un conjunto de líneas emergentes. Parece obvio que la educación está en un cruce de caminos, que se debe discutir en serio un conjunto de frases vacías y estereotipos que se apuntan a diario. Entre ellos: el vínculo de la educación y el empleo, la educación y los ingresos, la educación y la distribución del ingreso, la educación y el desarrollo. No hay vínculos mono-causales ni verdades absolutas, es necesario sin duda, repensar teóricamente algunas relaciones y varias prácticas, para lo que este trabajo pretende ser un humilde insumo.

Considerando los resultados de la indagación, aunque parcial, permite reflexionar sobre el ámbito educativo uruguayo y sobre algunos de los grandes temas de la agenda social que puja por ingresar y aclarar su homóloga política, en principio discutiendo e interpelando argumentos desinformados, maniqueos, o politizados desde el punto de vista electoralista ya sea desde el oficialismo o desde la oposición.

2. El largo camino a la encrucijada

La experiencia uruguayo es una de esas que supo estar orgullosa de los logros educativos que sostenían las redes solidarias en que florecía una modalidad de desarrollo pujante desde los prolegómenos del siglo XX. El orgullo estuvo en ser reconocida internacionalmente por la construcción de instituciones sociales sólidas, promotoras de la modernización económica y de bienestar social, fue pionera en respetar y ejercer los derechos civiles fundamentales, desarrolló normas jurídicas y administrativas y reglamentó

la relación capital-trabajo protegiendo el lado más débil de la contradicción. La educación formal se concreta a fines del XIX en un sistema público, laico, gratuito y obligatorio con escuelas en todo el país, al tiempo que las empresas públicas aportan al desarrollo nacional y las instituciones de seguridad social y de salud que completarían un sistema de incentivos necesario para un país amortiguador de los conflictos como lo llamara Real de Azúa (1984).

No obstante, el país comienza a desmoronarse pasada la mitad del siglo, aunque la ideología que justificaba y alentaba las características del ser nacional siguió viva animando una percepción alejada de lo que rompía los ojos (Martínez Moreno, 1971, pp.405-455). Dictadura de por medio más los modelos liberalizadores que estrujaron los presupuestos públicos y promovieron las soluciones de mercado en desmedro de las colectivas anteriormente sostenidas, impactaron fuertemente en el deterioro de variables stock que enorgullecieron a los uruguayos.

Hoy son los informes internacionales de PISA² que exponen a juicio público, no sin conflictos ideológicos, los resultados educativos, la eficiencia terminal del sistema de enseñanza media o los mismos rendimientos académicos, ya sea en las ciencias o en la lengua. Los escenarios comparados de la región ubican al país en un lugar completamente diferente al que ocupó en el pasado y en tal sentido empujan la agenda política rescatando lo que la agenda social ya hace buen tiempo tiene entre sus prioridades.

En educación tal vez fue menos visible el deterioro que hoy parece evidente para muchos. También podría discutirse si es acertado pensarlo en esos términos, o se trata de un correlato de la pauperización de grandes sectores del país que hoy llegan hasta las aulas de la educación media, lugar de crisis por excelencia en la región, pero no para todos los sectores.

La variable educación tiene una dimensión formal que es la que normalmente se mide en años de estudio y lleva a distinguir grados de este activo que termina diferenciando a las personas a la hora de enfrentarse en el mercado de trabajo o en la misma escala social. Este aspecto es dominante en las discusiones actuales que se limitan a evaluar de forma más pragmática los resultados de los sistemas educativos desde el punto de vista de la universalización de tales servicios. Pero a su vez, pudiera significar

² El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, según sus siglas en inglés), publicado en 2010 (con datos relevados en 2009) compara resultados de aprendizaje en 500 mil jóvenes de 15 años en 42 países que se encuentran cursando estudios medios. En Uruguay se indagaron 6 mil jóvenes de 252 centros educativos y arrojó resultados preocupantes.

también un nivel informal más amplio, cultural, que hace a la forma en que la gente resuelve su vida y que implica filosofar sobre el deber ser.

El debate educativo lleva a otro sobre las desigualdades sociales, que en la etapa actual, dadas las modalidades de desarrollo elegidas por los países, tienden a potenciarse. La desigualdad de los ingresos se vincula con un bajo nivel de educación formal, o bien con una educación que no da instrumentos para que los jóvenes se integren al mercado de trabajo, o tal vez se sostiene que no permite obtener trabajos de calidad con salarios mayores. Sin embargo, este debate no integra el funcionamiento de la estructura económica que no genera puestos de trabajo de calidad y que tampoco ofrece niveles salariales altos, debido justamente a esa modalidad de desarrollo basada en la producción de *commodities* de muy bajo valor agregado. Y, por supuesto, no se incorpora tampoco al debate lo que más propiamente explica tales cuestiones, las dotaciones de activos productivos, su propiedad y las diferencias de clases que estos generan; cuestiones que no tienen en primera instancia que ver con la educación.

La educación como valor social podría estar cuestionada, en especial por los grupos etarios más jóvenes, que son también los más castigados por el desempleo y la pobreza.³ Muchos jóvenes dejan tempranamente el ciclo básico, considerado obligatorio desde 1973, pero hoy poco más del 30% de los menores de 20 años terminó este nivel educativo. Sin embargo otros cuantos, luego de interrumpir sus estudios regresan al intento de culminarlos, ya con nuevas responsabilidades familiares y laborales, y siguen soñando que en el sistema educativo conseguirán lo que estaban buscando, una vida mejor.

Reciente informe del sociólogo Fernando Filgueira muestra que sólo 3 países estarían peor que Uruguay en América Latina (El Salvador, Guatemala y Honduras) respecto a la finalización del ciclo básico de enseñanza media. Aquí sólo el 39% de los jóvenes entre 20 y 24 años terminaron el primer ciclo liceal; pero entre los pobres sólo el 8% culmina. En países como Chile, los no pobres tienen una tasa de terminación del primer ciclo mayor al 81% mientras que en los pobres llegan al 60% de aprobación, en Argentina el 42% de los jóvenes pobres termina también el ciclo básico mientras los no

³ Un reciente informe de CEPAL muestra que Uruguay estaría en 2012 en el nivel más bajo de pobreza desde 1961, medida por el método de ingreso llega al 12,4% mientras que la indigencia ronda el 0,5% (0,3% en zonas rurales). Sin embargo, la pobreza tiene en el país cara de mujer, de jóvenes y de niños. La pobreza se duplica en los menores de 6 años 24%, y en los jóvenes 23,3% (13-17 años), mientras la indigencia se triplica para los más chicos 1,5% (< de 6) y se duplica en los jóvenes 1,1% (INE, 2013).

pobres lo logran en un 85%. Brasil incluso está mucho mejor que Uruguay (Filgueiras, 2013).

Por lo tanto, la educación sigue siendo un derecho que no se respeta como tal más allá del acceso. Constituye esta otra dimensión de análisis que deberá abordarse en profundidad.

3. Educación y desarrollo un vínculo a construir

De la investigación se constata que las causas que llevaron a dejar los estudios en los jóvenes relevados son las mismas que se encuentran en la región. Para simplificar, las dominantes son: trabajo y desaliento.

Respecto al trabajo se debe afrontar una discusión sobre el vínculo que tiene éste con la educación. Se escucha más comúnmente de lo deseable que la educación es lo más importante de un país y se vincula de forma directa y lineal con el empleo y los ingresos.

Cuando el país podía otorgarle a la sociedad un sueño industrializador o desarrollista, la educación era el medio de ascenso social más claro. Este fue el imaginario del país de las “vacas gordas” que nada tenía que ver con las vacas, sino con una industrialización de bienes básicos de cara al mercado interno que comenzaba a abrirse paso impulsada por el Estado y la expansión de los servicios conexos (Melazzi, 2003; Mañán, 2007). En ese escenario desarrollista adelantado en la experiencia del país, fue donde la educación permitía una realización personal que mejoraba el status social y, proceso de industrialización mediante, acceder a mejores empleos y, como corolario, mayores salarios.

Actualmente, la estructura productiva del país desmiente la posibilidad de ascenso social basado en mejoramiento de la educación formal, por lo menos para vastos sectores. Hoy existen muy pocos espacios productivos donde el conocimiento sea parte sustancial del mismo, estas son modalidades de “enclave”, pequeñas islas productivas con una lógica de concentración territorial y de cierre respecto al conjunto de la economía (Cardoso y Faletto, ([1969]1990); Falero, 2012).⁴

⁴ El concepto de “enclave” aportado por los sociólogos Cardoso y Faletto venía a dar cuenta de la inserción de algunos países latinoamericanos en el capitalismo mundial, cuya característica eran sectores de propiedad del capital extranjero, dedicados a la exportación y con casi nulo vínculo con la economía doméstica. Posteriormente, se extiende este concepto para dar cuenta de “enclaves exportadores” actuales que son fruto de la deslocalización productiva global que explotan recursos productivos y fuerza de trabajo en la periferia capitalista, que en ningún caso implica creación de conocimiento, y por lo tanto, tampoco una gran demanda de empleo calificado.

En la actualidad estos “enclaves” productivos vinculados al conocimiento en Uruguay podrían encontrarse marginalmente en las “Zonas Francas”, “polos tecnológicos”, “incubadoras de empresas”, muchas veces con una elite científico-técnica que también es extranjera (Falero, 2012). Sin embargo, no está claro para los políticos que tienen discursos y prácticas divergentes entre sí y respecto a la realidad que buscan afrontar. Hoy muchos sostienen que el país camina hacia la sociedad del conocimiento, y que ese sería el futuro de Uruguay, lo que para catalogarlo de forma suave, es una tontería. Uruguay tiene una economía cada vez más primarizada y que genera empleos para los que se necesita menos calificación. A su vez, los complejos productivos que se tecnifican, también utilizan cada vez menos calificación laboral, porque la operación de la maquinaria o el desarrollo computacional no requiere más conocimientos sino habilidades que pueden obtenerse con la misma práctica.

Este fenómeno, el mismo Marx, lo había conceptualizado en su visión de “trabajo general” y “trabajo inmediato” (Marx, [1867]1982; Figueroa, 1986). Con el desarrollo científico técnico, lo que ocurre es que la sociedad incrementa su nivel de conciencia técnica y se apropia de la potencialidad del cambio técnico. ¿Cómo lo hace? Bueno, esto es con el mayor nivel técnico de los medios de producción, pero a pesar de las creencias vulgares, no demanda mayores conocimientos para operar las nuevas máquinas modernas. Entonces, el trabajo general incorporado en la sociedad es operacionalizado por un trabajo inmediato que no demanda necesariamente niveles mayores de formación.

Pero por si fuera poco, un país donde poco más del 30 % de los jóvenes entre 20 y 24 años termina el ciclo básico, no puede prometer un camino de industrialización de alta tecnología ni mucho menos; cuando se proponen estos juicios no resultan más que una burla a la inteligencia de la población.

Re-discutir el vínculo entre educación y ciclo económico o en términos más interesantes entre educación y desarrollo se hace menester. De lo contrario, se afirmarán otros desatinos que presentan a la educación como responsable de todos los males o la llave maestra para abrir todas las puertas. Por supuesto, esto no obsta para evaluar críticamente las deficiencias que presentan los sistemas educativos y los vínculos entre sus diferentes subsistemas, criticarlos y superarlos.

La mayoría de las veces se piensa que a mayor educación más y mejor empleo, y con ello, mejores ingresos. Esto no es cierto hace tiempo, por lo menos dicho en ese nivel de generalidad, pudiera seguir siéndolo para algunos niveles de educación, para algunos

sectores de empleo y para algunos segmentos sociales (particularmente los medios y medios altos).

Las principales causas que aducen los jóvenes y adultos entrevistados para dejar los estudios fueron el trabajo y el desaliento. ¿Cuál es la concepción de trabajo que recoge el imaginario colectivo cuando contrapone el estudio al trabajo?

Una concepción de trabajo, propia de la economía clásica, lo significa como la esencia de los seres humanos, lo que permite producir las condiciones materiales para la vida, pero a la vez, el hombre se produce a sí mismo. Desde esta visión, el hombre se diferencia de otros homínidos, justamente porque produce y se produce, y esa es la dialéctica del cambio social, el trabajo como productor de vida (Marx, ([1867]1982)); Engels, ([1876]1974), ([1883]1974). Lamentablemente, esta no es la visión dominante en el imaginario colectivo, sino otra más pragmática y reducida al trabajo mercantil, a la compra-venta de la fuerza de trabajo que produce riqueza, riqueza que no se la apropian los brazos que la producen, riqueza que les es extraña (concepto de enajenación de Marx ([1844]2006). En tal entendido, el trabajo ya no solo no es la esencia del ser humano, el trabajo aparece deshumanizado, un simple medio para que los individuos consigan otros medios de vida. Esta es la visión del trabajo de la sociedad capitalista, y las teorías económicas neoclásicas que la justifican, conciben al trabajo de forma economicista, como uno más de los factores productivos, intercambiables por otros según las condiciones relativas a su abundancia o escasez (cualquier manual de economía neoclásica lo atestigua).

En otro orden, para explicar ese antagonismo vale mostrar la relación entre el ciclo económico y la matrícula educativa. Está probado, incluso para la economía uruguaya, que cuando a la economía le va bien baja la matrícula y cuando ocurren crisis económicas aumenta la matriculación en la educación media (Bucheli, 1999; Bucheli y Casacuberta, 2000, 2010; González y Maier, 2011). Esto refuerza la hipótesis, también ratificada en la investigación realizada con lo expresado por los alumnos que regresaron al liceo, que el sistema de enseñanza media es conceptualizado como “aguantadero”. Cuando no hay trabajo o esperanzas de conseguirlo, o cuando los salarios no son prometedores, se piensa en ir o volver al liceo. Caso contrario ocurre cuando la economía está pujante, crecimiento económico dinámico y sostenido por una década ya, expectativas halagüeñas en el corto plazo, la educación no es una prioridad ya que la economía promete salarios en alza y empleo casi seguros.

Habría que elevar las miras y objetivos sobre la conceptualización de educación, para no caer en la simplificación de la educación para el trabajo, *sino en una educación como trabajo para la liberación*. Esto sería, humanizar el trabajo y volver a humanizar la educación.

4. Aprendizaje: ¿de quiénes? y ¿para qué?

El aprendizaje, no remite solamente a un proceso que se da en los estudiantes, sean estos niños, adolescentes, jóvenes o adultos. También es posible hacer referencia al aprendizaje de los docentes, las instituciones, y aquellos aprendizajes que realizan (o debieran) quienes toman las decisiones de política educativa.

Si bien son múltiples los factores involucrados en el aprendizaje de los educandos, uno de los aspectos que surge con énfasis en la población estudiada es la afectividad (Rivero et. al 2012). El vínculo afectivo, la empatía, y el reconocimiento por parte del docente y los diferentes actores institucionales resultan sustanciales en el fortalecimiento de la autoestima y el involucramiento de cada sujeto que aprende. Es sabido que aprender constituye un proceso interno en el cual se destaca la importancia del afecto para que surja el compromiso y el deseo de aprender. Si bien este aspecto no es novedoso para todo el que se encuentra vinculado al ámbito educativo, no forma parte de una agenda porque se naturaliza, lo cual impide que se convierta en objeto de reflexión. La importancia de comprometer afectivamente a los educandos, corresponsabilizándolos en el aprender, puede ser una de las claves para que no se desvinculen de la educación formal y elijan permanecer y egresar del sistema educativo.

La formación docente es necesaria pero no suficiente para la multiplicidad de escenarios en los que luego se realizará la práctica educativa. Desde la formación inicial importa tener en cuenta que se prepara un profesional para una realidad muy heterogénea por lo que lejos de enseñarle “recetas” habrá que formarlo para desarrollar al máximo el pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad. Este desarrollo intelectual y humano que implica lo anterior lo ayudarán a concebirse como un profesional que toma decisiones didáctico-pedagógicas para adecuar las pautas de planes y programas a un contexto con características y necesidades únicas e irrepetibles, imposibles de generalizar. Sin embargo, el trabajo profesional de los docentes solo será posible en condiciones de trabajo que lo habilite. La concepción propia no alcanza si no se puede ejercer en la práctica.

La formación de grado tiene un carácter propedéutico, es posible afirmar que al egresar recién comienza el proceso formativo. Es entonces que en las instituciones la

consolidación de equipos se vuelve indispensable para preparar a los noveles a esa realidad particular, transitando así hacia instituciones en las que coexistan noveles y expertos. Sus tareas excederían ampliamente las horas clase para adentrarse juntos en prácticas de reflexión colectiva y de producción académica. Aunque parezca obvio, pensar, estudiar y producir, constituyen prácticas inseparables de la tarea de todo profesional.

¿Qué aprenden los docentes en sus procesos laborales? En términos vinculares, aprenden a conocer perfiles estudiantiles: saber quiénes son, qué saben, para pensar en cómo enseñarles. También deben seguir aprendiendo la disciplina (asignatura) en la cual se formaron dados los vertiginosos cambios que ocurren en los diversos campos del conocimiento. Además necesita aprender de forma permanente (sobre) cómo enseñar esos contenidos en el o los contextos particulares en los que desarrolla su labor. Los profesores y profesoras que egresan en el Uruguay de hoy estarán en las aulas los próximos 25 o 30 años, por lo que se torna imprescindible el cultivo de una actitud frente al conocimiento que lo impulse a seguir indagando y aprendiendo.

¿Cómo aprenden los docentes? Parece imprescindible reflexionar y pensar las prácticas con otros, para ello es indispensable contar con espacios y tiempo remunerado para discutir, intercambiar, formarse, construir acuerdos y explicitar concepciones sobre: ¿qué perfil de alumno está accediendo a cada nivel educativo?, ¿qué perfil profesional docente se requiere para el trabajo con ellos?, ¿cuáles son los propósitos centrales de la enseñanza en cada nivel?, ¿cómo organizar los procesos de evaluación para que sean significativos?, entre otros tantos aspectos.

En las instituciones educativas se realizan múltiples e importantes aprendizajes. No existe tradición de acumulación académica en este sentido por razones ya expuestas respecto a concepciones de la docencia. Aún sin apoyo, muchas de ellas (estas instituciones) logran potenciar prácticas educativas altamente efectivas que deberían ser consideradas en primer lugar a la hora de resolver dinámicas institucionales. Es imprescindible escuchar la voz de quienes dedican su tarea a conocer “esa” realidad, diferente a otras, a identificar potencialidades y necesidades de su contexto, que puede tener características comunes a otros, pero solo quienes lo conocen en profundidad saben qué los diferencia.

En la investigación mencionada se muestran algunos aprendizajes institucionales. Un ejemplo es cómo, aún sin el apoyo necesario, se llevan adelante estrategias de seguimiento a estudiantes para evitar que se alejen de la institución, haciéndoles sentir que interesan y que es muy importante que continúen estudiando. También es cierto que la falta

de apoyo desgasta a los docentes, a las instituciones y a los estudiantes que terminan optando por desvincularse del sistema (Rivero, et.al 2012).

En este sentido, en término de políticas educativas, algunos aprendizajes serían urgentes:

a) Posibilitar la formación y consolidación de equipos pedagógicos estables (docentes, adscriptos, docentes orientadores en cargos de biblioteca, directores), capaces de seguir aprendiendo y de realizar propuestas en base a esos aprendizajes. b) Contar con equipos multidisciplinarios en todas las instituciones educativas para contener a los actores que la requieren, para tratar problemáticas sociales que impactan en lo educativo. c) Exponer a los docentes a hacerse cargo de tareas que trascienden su función en términos de asistencia psicológica y/o social solo contribuye a distraerlo de lo que es su tarea central: enseñar, además de vulnerar su salud física y emocional.

Para hablar de aprendizaje a este nivel se hace imprescindible la escucha. En la experiencia referenciada pueden encontrarse algunas voces que permanecen fuera del debate y también de las decisiones de política educativa.

Hay numerosas preguntas para responder y otras muchas por hacer. ¿Cómo evitar la desafiliación de los estudiantes de las instituciones educativas?; ¿qué se necesita para aprender?; ¿cómo hacer para que regresen los que se desvinculan de la educación formal?; ¿cómo captar a los que se acercan pero no entran?; ¿qué lugar tienen las expectativas de los estudiantes, sus sueños, “su pienso” de futuro, en el proyecto de educación que se ofrece? Seguramente cabrían muchas más, sobre las que los estudiantes, los docentes y otros actores institucionales tienen mucho para decir.

5. Un debate mal resuelto

Quienes acusan a los docentes por sus malas prácticas, desinterés o franco descuido de su tarea raramente han desempeñado la tarea de enseñar. No es raro que se desconozca la realidad cotidiana en las aulas, lo llamativo e la falta de interés en conocer esas realidades de primera mano, es decir, desde lo que tienen que decir los docentes y los propios estudiantes.

El debate acerca de la educación está en un nivel de conciencia mágico o ingenuo, buscando *una* causa que explique el fracaso de los resultados de las pruebas masivas. La aptitud para aprender tiene una historia personal altamente condicionada por el medio y desde “tres horizontes cualitativamente diferentes”: mágico, empírico y sistemático. Los tres conviven en “filósofos, investigadores, científicos, tanto como en hombres de

rudimentaria cultura” (Bagú, pp.168, 173). El horizonte mágico, busca una causa para explicar fenómenos complejos; el horizonte empírico, series causales dentro de límites reducidos; y horizonte sistemático, incorpora un máximo de complejidad en planteamientos coherentes y con niveles de abstracción superiores al empírico. El debate educativo nacional, tal y como se percibe desde este trabajo, estaría en los dos primeros horizontes.

Algunos críticos proponen medir más a los estudiantes, controlar más a los docentes y concentrar horas, para fortalecer a las instituciones educativas. Constituye este conjunto de propuestas la expresión más acabada de un perfecto desconocimiento de lo que es educar y del altísimo grado de especialización que esto exige.⁵ Asimismo, tal debate desconoce lo que es educar hoy en Uruguay, y las mínimas condiciones materiales que hacen posible esa tarea. Medir más no mejora la educación, controlar más tampoco mejora la tarea docente, por el contrario la burocratiza, le quita profesionalidad. En todo caso, podría pensarse en formas de devolución de trabajo entre colegas, de producción, de investigación, entre otras prácticas nada nuevas por cierto.

En otro orden, concentrar las horas docentes en una institución, mejoraría sí y sólo sí, cambian las retribuciones y condiciones de trabajo, cuestión que no se menciona más que en titulares que poco agregan. Mientras tanto cuesta creer que mejoren las citadas condiciones cuando no existen aún soluciones de infraestructura edilicia para numerosos centros en todo el país, que son todo, menos espacios educativos.

La fragmentación social por su parte, como debería ser obvio —aunque no para las autoridades de la educación—, se traduce en fragmentación escolar. No existe *un sistema educativo uruguayo* más allá de las intenciones, por lo tanto no existe una solución sino varias, como diversas son las situaciones de los estudiantes y de los docentes. Salir de la normalización parece constituirse en un pecado capital, y herejes serían los que trabajan a favor de la diversificación de políticas y propuestas. Este último, parece el caso del equipo docente del liceo donde se realizó la investigación, mismo que quedó desmembrado y, que al momento de escribir este trabajo, ya no cuenta con esas hora de apoyo a la dirección que les permitió hacer un seguimiento personalizado a los estudiantes del ciclo básico. Lejos de considerar esto una decisión planificada para contrarrestar la política del liceo, se

⁵ Se aclara que dicha especialización no es reconocida por la sociedad en su conjunto. Esto tiene historia y excede los límites de este trabajo. Si bien hay excepciones respecto a la conciencia que exige la tarea de educar, también la hay en otras profesiones, pero esas, no son cuestionadas ni tuteladas.

creo que estas acciones son consecuencia de la burocracia que no puede, por definición, trabajar desde perspectivas pedagógicas en su cabal sentido.

Crisis de la educación en Uruguay, pero ¿para quiénes? Hay sectores de la sociedad que no están en crisis en ningún sentido, tampoco en lo que refiere a la educación. Las familias de esos niños y jóvenes no están pensando en qué van a trabajar cuando culmine su tramo básico de educación, sino a qué facultad o tipo de estudio terciario accederán, según sus talentos y sensibilidades, y luego dónde realizarán los posgrados. Quienes hablan de educar para el trabajo, ¿están pensando en sus propios hijos? Por supuesto que no, es que está implícito que hay una educación para pobres y otra para ricos, y a esto se le puede dar mucha vuelta y expresarlo más académicamente y se estará hablando de lo mismo. Lo que particularmente preocupa, es que no cambian los discursos desde hace 20 años. Ni antes, ni ahora, luego que mediara una lucha sostenida por un cambio de proyecto de país, se ven los frutos.

Por último, se dice y repite en leyes, reglamentos, circulares, etc., que la formación de los docentes y su actuación como profesionales reclama autonomía, espacios de investigación y de posgrados, entre otras maravillas del siglo. No hay forma de investigar sin financiamiento, y menos, dar a conocer los resultados para debatirlos y construir alternativas viables de educación.

Como dice el dicho: “Un botón basta de muestra”. El equipo que escribe realizó su trabajo en el año 2009, en el marco de los fondos concursables “Formación Docente Investiga” de la ANEP, pero lamentablemente al siguiente año ya no se abrieron nuevos llamados a estos efectos.

No se sostiene aquí que investigaciones de este tipo sean *la respuesta*, pero sí que constituye una estupenda posibilidad de conocer formas de trabajo en un liceo del interior del país, cuestión no menor porque el interior es sistemáticamente relegado, con un equipo que muestra la otra cara de la moneda cuando se habla del trabajo de los docentes: la responsabilidad y el compromiso educador que los medios y las autoridades son tan renuentes a destacar. ¡Cuántos habrá en esa noble tarea! Se entiende que un imperativo ético es moverse hacia los centros educativos y potenciar, en medio de esta crisis social desoladora, los esfuerzos diarios que realizan miles de educadores más allá del deber.

BIBLIOGRAFÍA

BAGÚ, S. (1994). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México: S XXI ed.

- BUCHELI, M. (COORD) (1999). *Un análisis dinámico de la toma de decisiones de los hogares en América Latina. El caso uruguayo*. Montevideo: CINVE.
- BUCHELI, M. y CASACUBERTA, C. (2000). *Asistencia escolar y participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay*. Documento de Trabajo 15/99, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales/UDELAR.
- CARDOSO, F. & FALETTO, E. ([1969]1990). *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México: Siglo XXI Editores.
- RIVERO, R., MAÑÁN, O. y CABRERA, C. (2012). *Sujetos, aprendizaje y ejercicio del derecho a la educación: los que regresan al ciclo básico del Liceo nocturno de Florida*. ANEP-CODICEN.
- ENGELS, F. ([1876] 1974). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. En Marx & Engels, *Obras Escogidas*, T. II. Moscú: Editorial Progreso.
- _____([1883]1974) *Introducción a la Dialéctica de la Naturaleza*. En Marx & Engels, *Obras Escogidas*, T. II. Moscú: Editorial Progreso.
- FIGUEROA, V. (1986). *Repensando el subdesarrollo. Trabajo general, clase y fuerza productiva en América Latina*. México: Siglo XXI ed.
- FALERO, A. (2012) *Capitalismo y enclaves: nuevas dinámicas, viejos problemas, renovados desafíos para pensar alternativas*. En Colectivo de Autores, *Pensar a Contracorriente*, La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
- FILGUEIRAS, F. (2013). *Educación, Ciudadanía y Capital Humano. El desafío impostergable de una reforma educativa integral*. Presentación divulgada en Subrayado 16/4/2013. Disponible en:
<http://www.subrayado.com.uy/PortalTest/Site/noticia/22631/solo-8-de-los-jovenes-mas-pobres-termina-secundaria-en-uruguay>
- GONZÁLES, C. y MAIER, S. (2011). *Cambios en las condiciones macroeconómicas y decisiones de asistencia a nivel medio de educación. Un estudio para Uruguay en el período 1986-2009*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Económicas y Administración/UDELAR.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2013, abril). *Estimación de la Pobreza por el método de ingreso. Año 2012*. Disponible en:
<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/pobreza/Pobreza%202012/Estimaci%C3%B3n%20de%20la%20pobreza%20por%20el%20M%C3%A9todo%20del%20Ingreso%202012.pdf>
- MAÑÁN, O. (2007). *Modalidades recientes de desarrollo en Uruguay: inserción internacional, Estado y financiamiento 1955-2004*. Tesis Doctoral, Zacatecas: UAZ.

- MARTINEZ MORENO, C. (1971). Crepúsculo en Arcadia. En Santías, J.; Macadar, L.; Real de Azúa, C.; Rama, A.; Martínez Moreno, C.; Benvenuto, L.;, Reig, N. Uruguay hoy. Buenos Aires, Siglo XXI: 1971.
- MARX, K. ([1867]1982). *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Vol. 1, T. I. México: Siglo XXI ed.
- ____ ([1844]2006). *Manuscritos Económicos Filosóficos de 1844*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Melazzi, G. (2003, abril). Medio siglo de la economía uruguaya. Diez comentarios. *Hervidero*, 1(1), pp. 4-12.
- PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de alumnos, OCDE Informe en español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- REAL DE AZÚA, C. (1984). *Uruguay, ¿Una Sociedad Amortiguadora?*, Montevideo: EBO.