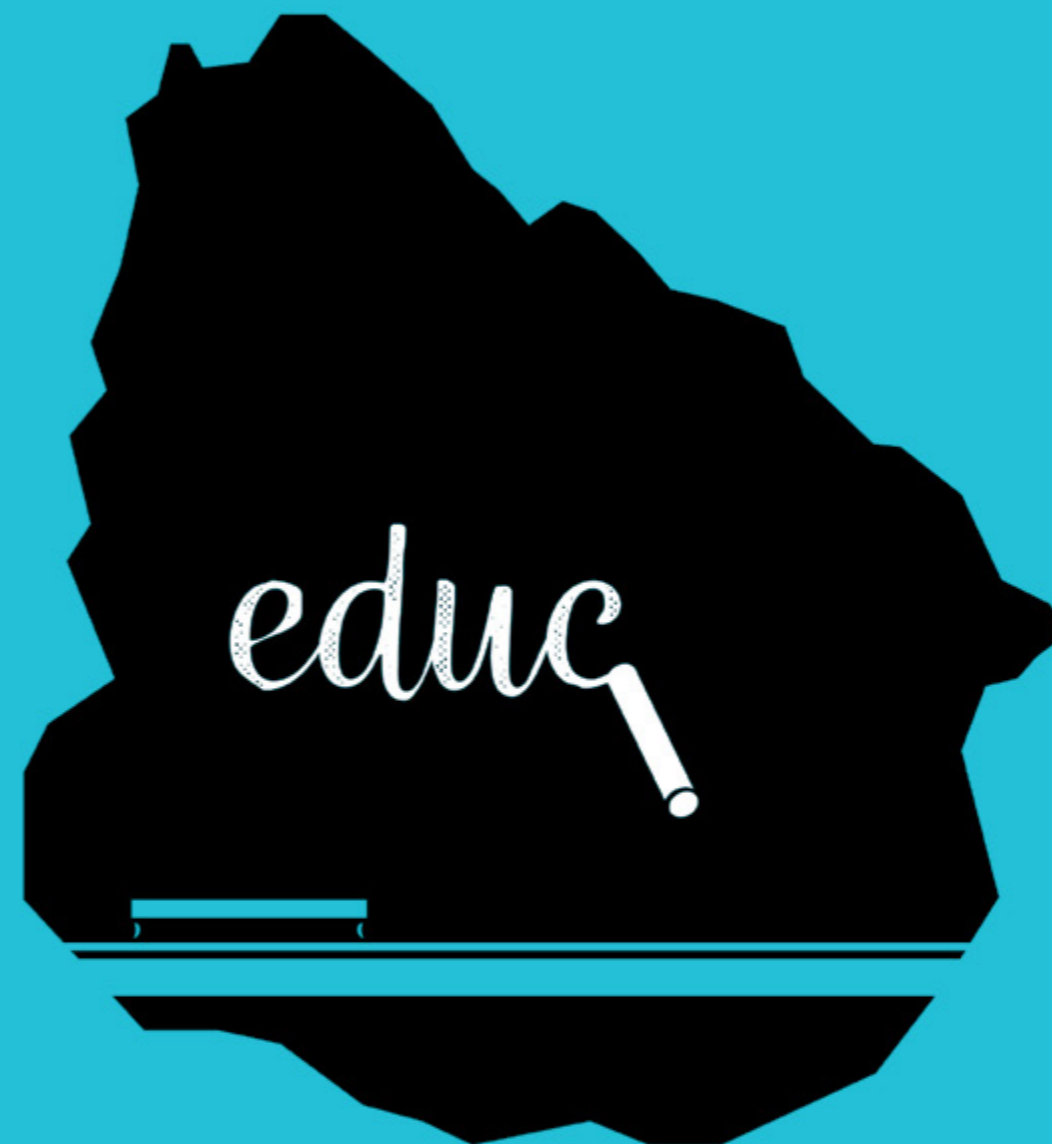
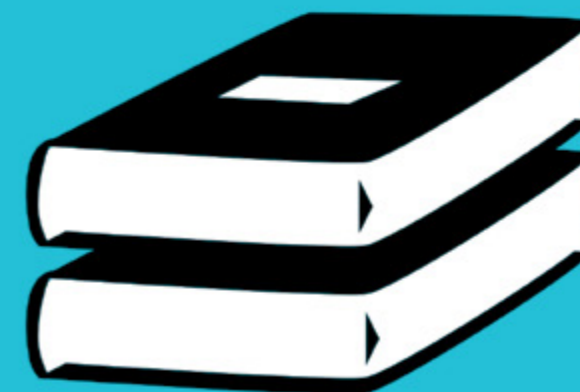


Breve ensayo histórico social de la educación en el Uruguay



Oruam Barboza

Profesor de Historia egresado del IPA. Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales (Ude-laR). Magíster en Filosofía y Sociedad por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Docente en el área sociológica en el Consejo de Formación en Educación.



Resumen

Este breve ensayo de la historia social de la educación uruguaya toma algunos aspectos claves para entender las propuestas educativas en el marco de las demandas sociales, de los procesos históricos. La idea es recuperar conceptualmente las raíces de nuestra educación.

La educación no navega en el vacío; viene de puertos donde hizo escala y hoy está anclada en un puerto globalizado intentando alijar sus bodegas para volver a cargarlas con cosas recientes y novedosas llegadas de otros lares. No todo lo que se pretende tirar hay que tirarlo y no todo lo que se quiere subir a bordo hay que subirlo. Este es el fundamento de todo este ensayo, que enfrenta una fundamentación de lo otro.

Palabras clave: educación, reformas, neoliberalismo, humanismo.

Title: A brief historical social essay on education in Uruguay

Abstract

This brief essay on the social history of Uruguayan education ponders some key aspects to understand educational proposals within the framework of social demands, of historical processes. The goal is to conceptually recover the roots of our education to show that some things that are proposed today that intend to ignore those origins, are perfectly understood as part of that process.

Education does not navigate

in a vacuum, it comes from harbors where it stopped and uploaded contents, and today it is anchored in a globalized port trying to align its warehouses to reload them with recent things and new arrivals from other places. Not everything that is meant to be thrown must be thrown away, and not everything that wants to get on board must get on. This is the foundation of this whole essay that faces a foundation of the other.

Keywords: education, reforms, neoliberalism, humanism

CAPÍTULO I

1. Los orígenes

El sistema educativo uruguayo nació en una encrucijada de proyectos sociales, políticos y económicos (último cuarto del siglo XIX). Comencemos por los sociales y políticos, que se pueden resumir en un gran concepto: educar al ciudadano. En primer lugar, hay que dejar claro que el sistema educativo no nació como demanda de los sectores populares, sino que surgió de la propuesta de las clases altas urbanas y progresistas (con respecto a la rancia oligarquía) que veían la necesidad de fortalecer la transformación de la vieja *cultura bárbara*, como dijo José Pedro Barrán (1994), en una sociedad *civilizada*. Para ello había que modernizar al ciudadano sacándolo de las filas caudillescas y hacerlos aptos para el moderno sistema de partidos políticos. Pero se debía hacerlos también *hombres de provecho*, es decir, trabajadores disciplinados, con las capacida-

des básicas para ciertos tipos de nacientes empleos en el comercio, la industria y también en el estado moderno. Por lo menos tenían que estar, como mínimo, alfabetizados.

Pero también la patria, cuya identidad era esforzadamente diseñada a través de la naciente historia patria y la epopéyica literatura nacional, necesitaba de devotos patriotas dispuestos a dar su vida defendiendo la integridad nacional, sobre todo en un país como el nuestro, donde el estado nación tenía un vaga definición de sus contornos desde la independencia (tal vez porque este no fue el proyecto revolucionario artiguista), debido a guerras nacionales y regionales cuyos bandos permeaban las fronteras de nuestro nuevo y al frágil estado nación en esa época.

En suma, el objetivo en este plano era el desarrollo de valores patrios para cimentar la nacionalidad conjuntamente con la educación en valores que desarrollaran la adaptación al sistema de partidos políticos (que es diferente a las divisas caudillescas) pertenecientes al orden republicano. Además, era necesario el disciplinamiento en general (de los vínculos, los cuerpos y los hábitos), para el orden que propiciara el moderno desarrollo de la producción agropecuaria, la industria y el comercio y la naciente burocracia estatal.

Sin duda que el sistema educativo nacional fue el proyecto de la burguesía ilustrada de la ciudad con una ideología positivista, republicana y laica. En este sentido, baste recordar lo que es un tópico de la historiografía uruguaya: el discurso del creador y secretario perpetuo de la Asociación Rural del

Uruguay, Dr. Domingo Ordoñana (Barrán, J. P. y Nahum, B., 1971: 78), fundamentando en contra de que los hijos de los peones fueran a la escuela; además de ser este personaje profundamente religioso y anti darwinista.

Por otro lado, había que educar para el desempeño laboral en un nuevo orden económico naciente, con necesidades de competencias laborales que antes no se requerían. La naciente industria, el creciente comercio, el desarrollo de las actividades del estado, el crecimiento de la ciudad y necesidades de servicios varios hacían necesario un nuevo tipo de trabajador, no solo formado en la rutina del campo o del taller artesanal, sino con competencias en lecto-escritura, cálculo, contabilidad básica y disciplina laboral, las que entonces se sumaban a las necesidades de formación del ciudadano ya mencionadas.

Nuestro reformador (que era un firme positivista) además estaba convencido de que el conocimiento básico de las ciencias de la naturaleza era imprescindible para introducir a los ciudadanos en el circuito racional de la modernidad y superar así los vestigios culturales de la *barbarie*. Tenemos con esta descripción sintética las temáticas centrales del currículo escolar de aquel entonces y, con las adecuaciones lógicas, el de hoy.

La importancia de lo expuesto arriba es que esta necesidad ampliada, y sobre todo especializada de conocimientos para los niños y jóvenes, no podía ser impartida por cada familia. Debía ser una institución especializada, obviamente la Escuela. Este tipo de educa-

ción, por más idealizada que la veamos comparada con los contextos anteriores (algunos autores han hablado de *reforma emancipadora*, etc.), apuntaba a una instrumentalización de la vida de la mayoría de las personas en función del naciente orden burgués en nuestro país: la ciudadanía política y la actividad laboral. También es cierto que con el paso del tiempo ese proyecto ganó rápidamente, y sobre todo en el siglo XX, la adhesión mayoritaria de la población.

Detrás de esta preparación para la inserción de los hombres comunes en el mundo de aquel entonces, se fue construyendo en el imaginario colectivo una concepción legitimadora de la escuela muy fuerte: la educación era el camino de ascenso social, en el que los sectores humildes con la nueva posibilidad de estudio y esfuerzo podían mejorar sus condiciones de vida a través de acceso a empleos modernos, de más estatus y mejor pagados que los tradicionales. Lo cual era cierto, en un contexto de crecimiento económico que creaba puestos de trabajos con esas características.

2. La civilización: encanto y desencanto con la educación

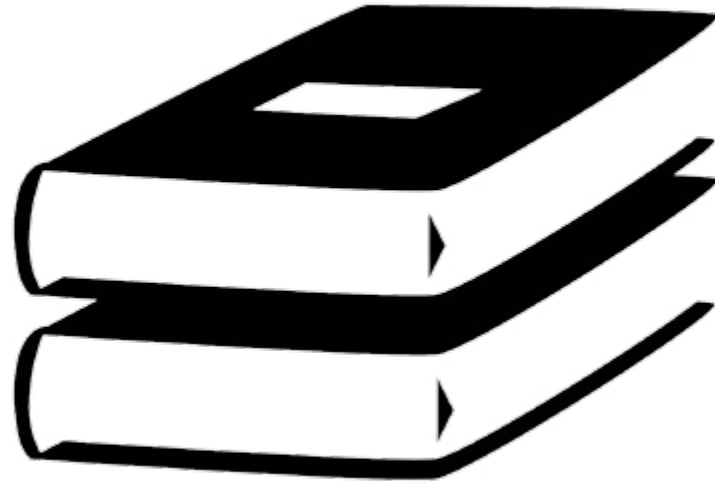
Más importante aún es la constatación, ya en el siglo XX, de que la función social de la escuela y la función de posibilitar ascenso personal coincidían. La expansión económica generaba empleos que se buscaba fueran cubiertos por los mejor preparados y educados, según los parámetros de la época. Además, hasta podía haber casos

de personas provenientes de sectores humildes que podían llegar a realizar estudios terciarios (el sueño de *m'hijo el doctor*), accediendo al estatus que brindaban esos títulos y que eran propiedad casi exclusiva, unos años antes, de las clases privilegiadas.

Las aspiraciones de las familias y las personas comunes y la función del sistema educativo originado por el nuevo orden económico-político vivieron una *luna de miel*. Esto se tradujo en una formación ideológica que se prendió fuertemente al imaginario colectivo de nuestra sociedad: la educación es el camino hacia la equidad social. Esta visión heredada hasta hoy ha permitido el uso demagógico por la clase política asociada a los sectores económicamente dominantes, que pretenden mantener el discurso de la *equidad social*, sin tocar los intereses de esas clases dominantes, ya que, según proponen, alcanza con alguna nueva reforma escolar que actualice su formato y así recuperar el camino de la equidad para los sectores más humildes.

Este 'modelo' de escuela continuó básicamente hasta mediados del siglo XX, con algunas novedades que también respondían al modelo, como ser las Escuelas Granjas de Agustín Ferreiro. Estas fueron creadas con el mismo objetivo que la escuela urbana (desde el punto de vista social y productivo) pero adecuadas a la realidad del medio rural.

Se buscó desde el gobierno consolidar ese proceso mediante la creación de los liceos departamentales en 1912, momento en el cual ya el crecimiento de las clases medias hacía necesario un escalón más



...se fue construyendo en el imaginario colectivo una concepción legitimadora de la escuela muy fuerte: la educación era el camino de ascenso social, en el que los sectores humildes con la nueva posibilidad de estudio y esfuerzo podían mejorar sus condiciones de vida a través de acceso a empleos modernos, de más estatus y mejor pagados que los tradicionales. Lo cual era cierto, en un contexto de crecimiento económico que creaba puestos de trabajos con esas características.

en el proceso educativo, tanto para el acceso al empleo más calificado (administrativo) o para continuar con los estudios universitarios. En general, la *luna de miel* entre la burguesía, la clase política y la sociedad civil continuaba a pleno, mediada por el Estado. El *Estado benefactor*, financiando y dirigiendo la educación pública universalizada era el gran líder de este proceso. La escuela fue

el mecanismo que facilitó la selección de los que podían ocupar empleos mejores que los de sus progenitores, siempre y cuando la economía creara una mayor cantidad de cargos de los que podían ser cubiertos por la reproducción biológica de quienes ya estaban en esos lugares y que seguramente en algunos casos pasaban a escalones más altos de la escala laboral. En un momento de

crecimiento económico, esos casos de ascensos individuales fueron usados ejemplarmente como validación de la idea de que la escuela era el camino de equidad social. Idea esencialmente incorrecta, porque la igualdad social (reparto equitativo de las cargas y beneficios sociales) debe involucrar a toda la población y no a algunos casos particulares. Pudo llegar a creerse que la mejora económica de la población en general no era producto de la mejora de los ingresos de los sectores medio y más humildes debido a la mayor demanda de trabajo (período de sustitución de importaciones y protección del mercado interno), sino producto de la escolarización.

Pero, ya a mediados del siglo XX, comienza a producirse el fenómeno llamado *desencanto de la educación*, en varios países de Europa. Con el desarrollo del método de encuestas se realizaron estudios de movilidad intergeneracional, los que mostraron que tendencialmente los hijos de los sectores más humildes (fundamentalmente obreros) no cambiaban su posición social con respecto a la de sus padres, aun habiendo pasado por estudios de mayor nivel que ellos. La escuela dejó de ser considerada como el camino real para el ascenso social, según los estudios pioneros de Raymond Boudon (1973) en Francia (también Boudelot y Establet, Bourdieu, etc.) y de A. H. Halsey y J. Floud en Inglaterra (Bonal, 1998).

Es más, comenzó a fines de los sesenta, y sobre todo en los setenta, a expandirse la llamada corriente pedagógica *crítica*, que más que denunciar esa idea equivocada, comenzó a acusar a la escuela de realizar

un papel funcional a la sociedad basada en desigualdades sociales; es decir, que servía al sistema capitalista como medio de legitimar la reproducción de las clases sociales y, por lo tanto, era funcional a la dominación y explotación capitalista sobre la clase trabajadora.

Ambas visiones, la *encantada* y la *reproductivista*, a la que se sumaría luego la *crítica no reproductivista*, si bien diferentes ideológicamente, cometieron el mismo error: sobrevalorar la influencia de la escuela en los resultados sociales, aunque cada cual a su forma. La visión *encantada*, al creer que la educación podía ser un camino de ascenso e igualdad social; la *reproductivista*, al sobredimensionar la capacidad de la escuela en la legitimación e incluso reproducción de las desigualdades sociales; la *crítica no reproductivista* sobrevaloró la escuela al atribuirle una posibilidad de incidir en el cambio social muy superior a la realidad.

En nuestro país, ya en la década del 60, la educación media deja de ser funcional a la situación económica. La crisis económica comienza producir el fenómeno de la desocupación y la marginalidad. Por lo tanto, seguir formando jóvenes con aspiraciones de ascenso social y con una formación humanística centrada en el desarrollo de su condición de ciudadano, solo servía para crear generaciones de desconformes que demandaban empleos y salarios acordes a esas aspiraciones y que se movilizaban contra el estado, demandando el cumplimiento de su rol benefactor al que estaban acostumbrados.

Obviamente que al no existir

un desarrollo industrial tampoco la educación se volcó decididamente, en esos momentos, hacia una formación técnica. Sobre todo la educación media quedó en un limbo, con una gran crisis de identidad. Ya no era el camino hacia los empleos tradicionales y ya no podría mantener el imaginario para las clases bajas de llegar a las profesiones liberales (aunque en realidad para los sectores populares nunca fue esto último, salvo las excepciones).

De las clases medias altas hacia arriba en la escala social, la educación media siguió cumpliendo eficientemente su tarea propedéutica hacia la educación terciaria. Solo le quedó como alternativa ser una institución que complementaba la socialización iniciada en primaria e intentaba retener a los jóvenes un tiempo más en el sistema educativo, pero sin una finalidad clara para la población estudiantil proveniente de los sectores más humildes, por lo que se fue haciendo obligatoria como forma de compensar el desinterés creciente. Pero lo terrible de esto fue que el discurso no cambió; se siguió hablando de la educación como camino de la equidad social, intento motivador para que los jóvenes continuaran en el sistema educativo, aunque era un discurso más dirigido a los padres que a los jóvenes, pues ellos habían vivido cuando niños aquella realidad. Cuando estos jóvenes llegaron a adultos y tuvieron hijos, ya el discurso tuvo menor incidencia y tuvo que ser complementado con la obligatoriedad asociada a la prestación de servicios alimentarios y económicos.

En los años 70-80 también se hace obligatorio el ciclo bási-

co de Educación Media. Ambos elementos: la supervivencia en el imaginario del camino de ascenso social (aunque los padres ya comenzaban a preocuparse por el futuro de sus hijos en una economía en crisis) y la obligatoriedad (fortalecida con el condicionamiento de la asistencia para la prestación de servicios económicos a las familias como las Asignaciones Familiares) en buena medida explican la explosión de la matrícula en ese momento. Pero como muchas veces sucede, en el momento de mayor auge cuantitativo comienza a mostrarse el principio del fin cualitativo de un modelo.

La falta de objetivos claros en muchos jóvenes para transitar convencidamente por el sistema educativo hasta los 15 años, y menos hasta los 18, era un reflejo del hecho de que la sociedad, más allá de los discursos, no tenía ubicación segura para esos jóvenes provenientes de sectores más humildes, y que la educación sola no podía cambiar esa realidad. Sus familias fueron cayendo progresivamente también en la indiferencia con respecto al trayecto educativo de sus hijos, aunque en el discurso conserven el imaginario clásico, aunque cada vez más destefido. La consecuencia fue el claro proceso de rezago y deserción de los educandos hasta los 15 años y luego, en el segundo ciclo, un fenómeno ampliamente mayoritario de desafiliación: 2 de cada 3 jóvenes que ingresan a Educación Media no culminan el Bachillerato.

Durante los años que van de 1985 a 2006, con alguna variación en el índice, casi el 50% de los niños nacieron en hogares por debajo de la línea de

pobreza. ¿Es de sorprenderse con lo que pasa hoy en día con una buena parte de esa generación?

3. Neoliberalismo y neodesarrollismo

Desde fines de los 80 apareció un proyecto neoliberal (bajo la dirección del mercado globalizado) en el cual pareció que Uruguay había encontrado su lugar en la división internacional del trabajo de ese mundo globalizado: brindar servicios en áreas específicas (turísticos, como plaza financiera, zonas francas, etc.) y ser capaz de absorber y poder usar las nuevas tecnologías que producía el primer mundo, quedando en estado de espera, con los recursos humanos formados, a la llegada de los capitales para la inversión.

En ese momento se intentó una reforma educativa asociada a ese proyecto (1996): se potenció la formación en las áreas administrativas, hotelería y turística en general, a través de la Universidad del Trabajo (UTU) y con los bachilleratos tecnológicos se buscaba actualizar a los jóvenes en los conocimientos básicos de las modernas tecnologías de producción y administración. En Secundaria básica, se buscó una formación más sencilla, para que fuera más rápida, con un el currículo por áreas de Educación Secundaria en el Ciclo Básico. Se diseñó un currículo que intentara la socialización globalizada (los *códigos de la modernidad*) y que aportara competencias fundamentales para crear una reserva de trabajadores a la espera de una expansión del modelo de servicios, cosa que nunca sucedió.

En resumen, en los 90 hubo un proyecto de sociedad neoliberal basado en la máxima libertad de mercado, achicamiento del estado y su costo, y en consecuencia, la prioridad de la actividad privada. Concomitantemente, se realizó un diseño de educación que buscaba adecuarse a ese proyecto económico; claro que, en un país como el nuestro, ese modelo económico tuvo el gran costo social de la exclusión, además de incidir negativamente sobre la educación, sobre todo en el presupuesto (inversiones y gastos), y especialmente, en los salarios docentes y no docentes.

En suma, hubo una cierta coherencia entre el modelo de país y el proyecto educativo –buen punto para la clase política dirigente–, pero lo malo de esto fue el proyecto de país que se adoptó. Fue destructivo del sector productivo nacional y con alta segmentación social. Por supuesto, la consecuencia del proyecto educativo fue que estancó la posibilidad de desarrollo de la educación por un buen lapso y acentuó la mala actuación uruguaya en las mediciones internacionales de logro académico (especialmente PISA). Esto produjo cierta perplejidad en la dirigencia y se preguntaron: si estamos insertándonos en el mundo globalizado, si estamos aplicando sus recomendaciones para la reforma educativa (proyectos de la CEPAL y Banco Mundial), ¿por qué nos va mal? La respuesta salió fácil: los docentes y el sistema educativo no están preparados. Claro, no se podía acusar a la economía, ni al intento de reforma educativa ni a la segmentación y segregación social.

Desde la primera década del siglo XXI hubo un intento de revertir ese modelo y, pasada la crisis del 2002, se plantea con el cambio de gobierno la creación de un proyecto de *país productivo* en el marco del concepto de desarrollo humano y de los Derechos Humanos. Es decir, no solo formación de recursos humanos para el crecimiento económico sino desarrollo con justicia social. A pesar que desde entonces hubo un sostenido crecimiento en los indicadores macroeconómicos, con mayor integración de todos los sectores sociales a la economía formal, con mejor distribución del ingreso.

Este proceso –decíamos– está inconcluso y bolsones de pobreza y marginalidad subsisten debido a una falta de políticas firmes de distribución de la creciente riqueza que se generaba, por lo que la situación de las familias de los sectores pobres y excluidos todavía no ha tenido una reversión importante, estructural, y por tanto, menos aún sostenible en el tiempo. Los salarios a los que acceden siguen siendo muy bajos y la política programática del partido de gobierno, de distribución fue sustituida en los sectores más humildes por una política de asistencia orientada a paliar las peores situaciones económicas sociales, muy necesaria en su momento y aún hoy, pero insuficiente a largo plazo.

Actualmente, el modelo de país productivo ha apuntado a la enseñanza media técnica, potenciando circuitos de formación técnica y tecnológica asociados a polos productivos, lo que es mucho más eficiente en la relación formación-trabajo (que supera la relación

capacitación-empleo). Como parte del modelo productivo, las competencias consideradas necesarias, junto a las tradicionales de socialización, son la formación mediante el trabajo manual. En algún momento se propuso integrar al ciclo básico de enseñanza secundaria la educación a través del trabajo manual. Hoy se habla del modelo alemán de *educación dual*. Este proyecto en sí mismo es bueno; por lo menos es mejor que el anterior, sobre todo cuando más recientemente se agrega una formación técnica-tecnológica terciaria asociada a polos productivos. Pero necesita tiempo e inversión para la readecuación de las estructuras educativas, lo que normalmente se enfrenta con un triple problema: la limitación de recursos, los tiempos políticos acotados a una administración y las demandas empresariales. Quizás haya habido una acción más convergente y apoyada económicamente por todos los sectores en la propuesta paralela a esta de la recalificación a través de instituciones de dirección mixta como INEFOP.

Es posible creer que, de haber continuado el crecimiento económico tendencialmente manifestado en los últimos años, en algún momento la situación económica social comenzaría a mejorar, como efectivamente sucedió. Pero será un proceso largo, porque evidentemente no se cambió demasiado la teoría gradualista del derrame. La idea era que, para el caso de los trabajadores organizados, podrían lograr una mejor participación en el ingreso a través de la negociación en los Consejos de Salarios y, en el caso de los sectores más humildes, mediante su integración al mercado laboral y a la

actividad formal y, mientras tanto, la asistencia como forma de supervivencia para los casos extremos.

Este es un mapa de ruta cuya factibilidad es posible, en tanto el sistema sea cerrado. Pero la vida económica y social, más hoy en día, es abierta a todas las contingencias que puedan suceder a nivel nacional y en el mundo globalizado, contingencias de las cuales, además, dependemos. Es decir que no existe ninguna certeza de que esa ruta se cumpla linealmente (la historia latinoamericana ha demostrado siempre casos a la inversa: en algún momento se quiebra el crecimiento coyuntural y reaparece la exclusión más cruda y, por ende, el conflicto social). Además, es una propuesta social, aun en el caso de que el crecimiento se sostenga en el tiempo, que no atiende los principios originales y reales del concepto de igualdad, pues las diferencias sociales seguramente seguirán, e incluso aumentarán, aunque las personas de las clases medias hacia abajo en general vivan procesos de mejora con respecto a su situación anterior, pues la estructura de la distribución del ingreso continúa siendo la misma. Esto es sin duda mejor que otras situaciones, pero habría que debatir si es esta la única sociedad factible en el largo y asintótico camino hacia la utópica sociedad plenamente justa.

Creemos que este no es el camino para construir una sociedad más justa, simplemente es una sociedad donde la coyuntura internacional (siempre cambiante) permitió que contara con mayor riqueza para repartir, aunque según los cánones tradicionales de reparto,

por lo que a todos les tocará más que antes, pero el canon es: al capital más que al trabajo. Sin duda, de todas formas, hay que reconocer que fueron señales auspiciosas que hace 60 años no se veían: se puso sobre la mesa política y social el debate sobre la distribución del ingreso.

Hemos visto actualmente cómo esa posibilidad de retroceso en la coyuntura favorable se ha producido. Rápidamente se ha comenzado a perder algunos de los avances económicos y sociales que lentamente se venían ganando en el período de auge, lo que evidentemente repercute sobre lo político.

CAPÍTULO II

¡El empequeñecimiento y la gobernabilidad de los hombres es perseguido como 'progreso'!

Nietzsche

1. Hoy, ¿cómo estamos?

De la Ilustración, dicen Horkheimer y Adorno (1998)¹, quedaron promesas sin cumplir y la aparición de algún mito importante. En cuanto a las promesas sin cumplir, quizás la más importante fue la de la creciente racionalidad, y por tanto, el desarrollo del mundo hacia una sociedad más justa, libre y solidaria. Pero la realidad cambió distinto: hubo pérdida de racionalidad y se instaló una 'dialéctica negativa' (devenida del

¹ Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno (1998): *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.

capitalismo, acotamos), que condujo el mundo hacia la barbarie, siendo el nazismo la más evidente en su tiempo. Por eso, los autores citados terminan opinando, en cierta forma, que la tarea es recuperar los valores originales de la Ilustración y luchar hoy en día para que se cumplan. Recuperar la 'dialéctica positiva' del progreso en serio, tal como era el ideal de la Ilustración.

Max Weber había opinado lo mismo: la sociedad moderna evolucionaría irremediablemente, a través de esa dialéctica negativa, hacia una *cárcel de hierro*, creada por la creciente burocratización del mundo industrializado, que reduciría progresivamente los grados de libertad del ciudadano.

La principal consecuencia, desde nuestra perspectiva, de este proceso de dialéctica negativa, que sigue avanzando en el ámbito político y especialmente en el económico, es la de la progresiva instrumentalización del hombre, que va perdiendo la sustancia humanística idealizada por la Ilustración por la de un ser más *pequeño y gobernable*, a la medida del poder y del mercado.

La educación, como ya dijimos, desde que surgió como sistema educativo en el siglo XIX y a lo largo del siglo XX, acompañó este proceso, transformándose progresivamente en un proceso de *construcción del ciudadano* (la gobernabilidad) y del trabajador moderno (la instrumentalización funcional para la empleabilidad).

También nuestra educación acompañó este proceso, como vimos en algunos hitos importantes de nuestra historia. Actualmente estamos viviendo un proceso de adecuación a

...se propone fundamentalmente que se debe educar en las competencias actitudinales y conductuales que habilitarán a las personas para los empleos que se necesitan; progresarán ellas y, por ende, también el país. Claro, no se pueden diagnosticar conocimientos específicos en habilidades técnicas a largo plazo pues no se arriesga tanto como para definir el tipo de empleos que se tendrán en el futuro. Alcanza con tener previstas sucesivas recalificaciones para el hoy, pero lo más importante es la capacidad para adaptarse, obedecer y tener un espíritu positivo, saber tolerar la espera e incluso la frustración, lo que hoy se llama tener *educación emocional*.

las nuevas formas de relaciones políticas y económicas que trajo consigo la globalización, empujada por el capitalismo neoliberal. Ello implica básicamente un nuevo tipo de ciudadano y de trabajador. Este es un período nuevo, para el cual las formas educativas de la modernidad clásica no sirven ni para la ciudadanía ni para la empleabilidad (ambas en proceso de globalización). Por tanto, no se puede recurrir a líneas de fundamentación tomadas del pasado inmediato (siglo XX) de nuestro país y de su educación para fundamentar cambios, pues ese pasado social y educativo no coinciden en su orientación con los objetivos actuales. La estrategia ideológica del capitalismo es construir una imagen de futuro próximo (que en cuanto tal las nuevas generaciones vivirán sin duda, aumentando así el 'efecto de realidad') construido y fundamentado como realidad

derivada necesariamente de una prospectiva, a partir de la realidad actual. De esa supuesta realidad futura se deducen las necesidades de formación para la gobernabilidad y la empleabilidad. Por lo tanto, todo estudio retrospectivo, buscando líneas de construcción de identidades del presente queda obsoleto y se define como conservador, ancla en el pasado.

En este contexto se debe eliminar toda idea de proceso y centrarse radicalmente en concepto de 'cambio'. Para la modernidad la historia era un proceso asociado al progreso; ahora es una idea obsoleta y solo sirven para progresar las propuestas de 'cambio' en frío, sin pasado, pues muy probablemente esto derivaría en parámetros de limitación a una integración sin condiciones en la globalización.

La modernidad buscó construir las nacionalidades, identidades y subjetividades del ciudadano

a partir de los procesos históricos que llevaron a la formación de la nación y el estado. Este proyecto, para el que fueron creados los sistemas educativos nacionales, necesitaba del saber humanístico, de la historia, la literatura, de la filosofía y aún la sociología, donde se demostraba la existencia de la nacionalidad, se fomentaba el nacionalismo y se instruía en los conocimientos básicos y necesarios para el mundo del trabajo. Desde el otro punto de vista, basarse en el futuro es basarse en algo que no existe y que, por tanto, se puede construir como imagen a la medida de quien lo haga, pues la fundamentación prospectiva es básicamente subjetiva². Con base en eso se plantea un futuro ideal, de progreso, de empleo, etc. y para lo cual es fundamental el 'cambio' del presente. El cambio pasa a ser el término mágico que está unido simbólicamente al progreso; hoy hablar de uno es hablar del otro. Si queremos ese futuro maravilloso debemos hacer *el cambio* y si hacemos *el cambio* llegaremos a ese futuro. Cualquier demora en hacerlo es quedarse en el pasado, perder el tren. Aquí aparece el concepto mítico de la modernidad tardía: el cambio. No hay trabajo en ciencias sociales que no comience hablando de *los cambios vertiginosos del mundo actual*.

La ventaja que tiene un proyecto de este tipo es que no es rebatible la imagen del futuro. Puede ser cualquiera y no habrá argumentos hoy que puedan demostrar su error;

² Recordemos que por lo menos siempre existen visiones polarmente opuestas, las catastrofistas y las positivas; las revolucionarias y las conservadoras; las tecnologistas y las naturalistas; etc.

todo se puede defender argumentativamente. Por ejemplo, puede decirse que si se reducen las evaluaciones mejorarán los rendimientos, ¿cómo?, ¿por qué? Cualquier respuesta será retóricamente válida pues no es demostrable hoy en día.

Estas ideas para la sociedad tienen un aire a la forma en que funciona el mundo tecnológico empresarial asociado a la lógica del mercado. En este ámbito lo fundamental para mantenerse competitivo es el cambio permanente de producto. Incorporar nuevas tecnologías para esa producción y realizar procesos rápidos de transformación de la estructura productiva, para poder competir en mercados acostumbrados a consumir novedades (muchas veces inducidas por la publicidad). En algunos casos parecería que básicamente es ese el modelo de cambio educativo. Pero la diferencia es obvia.

Formar generaciones de personas en determinadas demandas de competencias para la empleabilidad, según la prospectiva del mundo empresarial, significa empleados que a corto o mediano plazo pueden quedar obsoletos (o porque ese cambio no su produjo o porque seguidamente vendrá otro y luego otro). Y como respuesta a este evidente problema social, se plantea la necesidad de la recalificación constante de los trabajadores. Proceso que nunca podrá tener la rapidez que pueden necesitar los cambios tecno-empresariales y que, por tanto, dejará sectores importantes en la obsolescencia, máxime cuando lo que más se busca en el mercado de trabajo es juventud y la capacitación actualizada, condiciones fundamentales de la em-

pleabilidad. Socialmente esto solo puede significar exclusión y marginación. Esto es un claro ejemplo de cómo la mirada de quien haga la prospectiva define la imagen del futuro y por lo tanto un presente necesario para ese futuro (aunque sin pruebas para ello, salvo una relación causa-efecto construida *ad-hoc* para cada caso)

Desde el punto de vista de los contenidos de la educación, se propone fundamentalmente que se debe educar en las competencias actitudinales y conductuales que habilitarán a las personas para los empleos que se necesitan; progresarán ellas y, por ende, también el país. Claro, no se pueden diagnosticar conocimientos específicos en habilidades técnicas a largo plazo pues no se arriesga tanto como para definir el tipo de empleos que se tendrán en el futuro. Alcanza con tener previstas sucesivas recalificaciones para el hoy, pero lo más importante es la capacidad para adaptarse, obedecer y tener un espíritu positivo, saber tolerar la espera e incluso la frustración, lo que hoy se llama tener *educación emocional*. Estas sí son competencias permanentes, más allá de los cambios tecno-tecnológicos. Creemos que con esta propuesta lo que se pierde especialmente es la formación ciudadana para la democracia y la participación al eliminarse, o disminuirse, fundamentalmente los contenidos disciplinares humanísticos que son a base de desarrollo autónomo y crítico del ciudadano.

El otro argumento usado es que la educación debe centrarse en desarrollar la orientación subjetiva (de sentido) hacia la mejora de la *performance* para competir en el mercado econó-

mico y social (lo que Parsons en su momento llamó *el logro*), concepto filosófico clásico del liberalismo, basado en el individualismo y ampliado por el utilitarismo. Evidentemente esto está unido a la construcción de las competencias para ese mundo, sobre todo las actitudinales y conductuales. Se priorizan las competencias instrumentales que son las que mejoran la *performance*. Hay cierta disputa desde estas dos miradas, pero el avance de la mirada instrumental de la gobernabilidad y empleabilidad se está imponiendo en los planes de reformas

Paralelamente al desarrollo de esta concepción también se desarrolló otra mirada, la de los derechos humanos, la recuperación de la historia como memoria vida y ejemplo de transformaciones humanísticas. La política y las ciencias sociales viven esta disputa, la educación también. Evidentemente ambos paradigmas implican propuestas educativas diferentes.

2. ¿Otra mirada?

Donde está la dificultad es de donde surge la solución.

En el capítulo I hemos intentado resumir, en grandes trazos, la evolución de la educación en nuestro país. Ahora intentemos un diálogo sobre el futuro, tomando como base algunas ideas que se proponen para ese futuro.

Veremos ahora un poco de la propuesta basada en la *performance* y en las competencias, es decir, la relacionada con la globalización que actualmente desarrolla el capitalismo neoliberal, aunque esto de las eti-

quetas es siempre relativo. Nos parece que es hora de empezar un debate sobre ideas de recientes propuestas. Nos parece sano para la educación que así sea. Concretamente hablamos del *Libro abierto* de Eduy21. Estos son algunos puntos con un tratamiento preliminar y algo dispersos a cuenta de un análisis más profundo y sistemático.

La primera idea es un viejo recurso retórico: para potenciar la propuesta de quienes escriben. Lo primero es descalificar lo que se hace hoy en día; luego se plantea la imagen de un futuro posible y, a partir de ahí, se construyen las propuestas para ese futuro. La idea clave que atraviesa todos estos discursos es *el cambio* y lo necesario para ese cambio es educar por competencias³.

Ya que es imposible en un artículo analizar todo el contenido de una propuesta reciente (EDUY21)⁴ tomemos algunos *ítems* que llaman la atención, a cuenta de un análisis más profundo.

Parten de la idea de que todos los niños y jóvenes deben completar estudios en todos los niveles de educación básica, primario y secundario. Esto es correcto y bueno desde

³ Conviene aclarar que el término *competencias*, como todos, es una caja donde cada autor pone el contenido que quiere. Así se puede hablar de competencias académicas para el ejercicio profesional o de saberes culturales necesarios para el desempeño crítico y autónomo en la vida social y en el trabajo. También están las que provienen del mundo empresarial y se refieren a la capacidad para adaptarse a un determinado empleo y ser gobernable en lo social y político.

⁴ EDUY21 (2018): *Libro Abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. Montevideo: EDUY21.

cualquier mirada (la verdad es que lo bueno sería que terminaran estudios terciarios, pero esto no está en consideración en la propuesta, pues sin decirlo se acepta la profecía autocumplida de que no todos pueden, por diversas razones, llegar hasta ahí), aunque en la práctica tendrá dificultades para ello. La propuesta del ciclo básico (3-14 años) está claro: es hacer ciclos sin repetir ni evaluar dentro del ciclo y al final, en hacerlo en forma sencilla y aparentemente, según se puede desprender del texto (como veremos más adelante), sin aceptar repeticiones. Para el segundo ciclo de educación media la cosa se entretiene: se nuclea muchos temas y los conocimientos disciplinares se transforman en *alfabetizaciones básicas*, como pretendiendo eliminar la finalidad propedéutica del bachillerato (lo que, de ser así, sería un dislate). Se dedica más tiempo a formar en competencias actitudinales y conductuales (seguramente pensando en la gobernabilidad y empleabilidad de las personas).

El documento tiene un presupuesto que atraviesa toda la obra: todo aquello que existe o se hace actualmente en educación está condicionado por ineficiencias burocráticas, políticas, y anacronismos educativos. Su propuesta tiene implícita la idea de que representa el *cambio educativo* y hay algo de neomoderno en esto, como la idea de que el *cambio* es bueno por naturaleza (mito, como ya vimos). Ni siquiera se permiten dudar un instante de que muchas veces puede haber cambios negativos o, por lo menos, inciertos, pues no se prevé un seguimiento y evaluación de la propuesta, salvo la evaluación

estandarizada de resultados de aprendizajes, de la cual siempre se puede acusar a los docentes cuando no es buena.

Un ejemplo es cuando dicen: *Las cohortes de niños y adolescentes fluyen por el sistema educativo a diferentes ritmos que, no son contemplados debidamente por el currículo y la pedagogía...* (EDUY21: 70)⁵. De aquí se pasa a exponer la necesidad de los *ciclos* sin demostrar cómo ellos pueden incidir positivamente en los aprendizajes, pues en realidad están contruidos para permitir pasar dentro de los años que componen el ciclo. Así suponemos que se hará también de un ciclo a otro ciclo, pues no está prevista la repetición, sino un seguimiento de los alumnos que demostraron carencias. Esto deja muchas incertidumbres como, por ejemplo, ¿si el alumno no levanta ese *déficit* –según opinión del o los tutor/es– egresará de la educación básica con esa carencia, o deberá repetir algún curso de algún año? ¿O no podrá egresar? Todas estas son ideas posibles. Si hay otra habrá que explicitarla, lo que podría deducirse es que lo previsto es que todos superen las dificultades (¿podrá ser así?)

Hay en el texto una larga serie de frases, enunciados y propuestas que no son originales, que la Pedagogía, la Didáctica, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación (entre otras) debaten desde hace años. Muchas de las ideas surgidas de esos debates no se han concretado por la falta de recursos y las contradicciones que vive la enseñanza, como, por ejemplo, limitar las autonomías y los recursos por críticas a la *corporación docente*.

⁵ EDUY21 (2018): *Libro Abierto*.



Es una propuesta que no tiene ninguna novedad interesante en las áreas pedagógica, didáctica y psicológica. Tampoco hay una conexión de causalidad necesaria entre la propuesta de EDUY21 y los resultados de aprendizajes positivos; simplemente se afirma que, hecho algo, se sucederán determinadas cosas que no son necesariamente vinculantes entre sí, salvo por el voluntarismo expresado como argumento en cada caso. Tal vez habrá más egresados del primer ciclo pero no necesariamente mejor preparados para la vida ni para continuar estudios.

La verdad es que los políticos deberán hacer un gran cambio en sus ideas para aceptar dar más recursos imprescindibles para aplicar esta propuesta y quedar en situación de espera. Pero puede ser que la finalidad política ayude a que se aprueben algunos recursos (no sabemos si todos los necesarios o, como se ha hecho, solo una parte y pedir absurdamente y en consecuencia resultados de excelencia inmediatos), si se garantiza que el Ministerio de Educación tenga una férrea dirección y control político de la educación, es decir, aumentar el verticalismo autoritario, lo que, en realidad, augura conflictos (me remito a la experiencia) y magros resultados.

En este documento de EDUY21 se retoman algunas ideas de vieja circulación y no aplicadas por falta de recursos. Se pretende darles aplicación y tener resultados antes de tener asegurados los recursos necesarios (que son bastante más de los que ahora se tienen). Hay algunas pocas innovaciones curriculares (el ciclo básico, de 3-14 años; los ciclos de evaluaciones cada tres años; la reorganización funcional de los Consejos en función de esos ciclos y el control directo del Ministerio de Educación).

El único cambio que seguramente se logrará con esta propuesta es reducir la repetición en el ciclo básico (3-14), lo que luego obligará al segundo ciclo a hacer lo mismo para no trasladar hacia ese nivel el cuello de botella. Se elimina la repetición dentro de los ciclos pero lo que todavía falta demostrar es que se mejoren así los aprendizajes y que además sea bueno como base para la formación de ciudadanía plena, desde los

puntos de vista cultural, económico, social y político. Así tal vez se logre un mayor egreso de la educación básica, sin ninguna garantía de progreso en la media superior, salvo que se aplique el mismo criterio de bajar exigencias para los aprendizajes (algo ya se insinúa al proponer para ese nivel la reducción de los contenidos disciplinares y una evaluación con disciplinas optativas), lo que de ser así no cambiaría mucho el destino de los jóvenes uruguayos de bajos recursos y alta vulnerabilidad, como tampoco de la sociedad uruguaya en su conjunto.

Veamos, por ejemplo, una propuesta de evaluación para segundo ciclo (bachillerato): *Al final de la educación media superior se propondrían varios exámenes nacionales, en diversas disciplinas. Cada estudiante podría optar por rendirlos de ellos. ¿Va a ser esta la única forma de evaluación en segundo ciclo? Y si es así, un estudiante de ingeniería ¿podría optar por dar un examen de arte y entrar luego a la facultad de ingeniería? Seguramente, hay algo mal explicado aquí, pero debería aclararse.*

Lo demás, propuesta de gestión, cambios de programas, etc. no queda demostrado que darán frutos, pero parece que todo queda salvado bajo el rótulo de ser el *cambio educativo*. Un verdadero cambio, que mejoraría la sociedad uruguaya y el destino de los jóvenes de todas las clases sociales, es lograr que todos ellos puedan terminar estudios terciarios. ¿Utopía? Puede ser, pero no por ello puede dejar de orientar los fines educativos (que son los sociales).

Una de las carencias más no-

torias de este proyecto (que recuerda en ciertas cosas a los 90) es la ausencia de la participación docente en la formulación de las políticas educativas, en los proyectos curriculares, programas y estatuto de los docentes, en la formación continua, en las ideas sobre 'dignificación' del rol y la carrera docente, en la evaluación, como ejemplos. La participación solo se limita al proyecto de centro dirigido por los directores y controlados por los cuerpos inspectivos, alineados, además, a las políticas educativas centrales. La libertad para crear y desarrollar proyectos quedará bastante acotada.

En cuanto al segundo ciclo, los principios básicos tienen la carencia fundamental de los conocimientos disciplinares que son fundamentales para la actividad profesional, pues la propuesta *alfabetización básica* en disciplinas claves no proyecta al alumno a la educación terciaria ni es suficiente para mejorar individual y socialmente en temas claves como la ciencia, la investigación, la producción, etc. En este proyecto todo parece apuntar a que la Educación Secundaria sería el nivel final para muchos alumnos, cuando, en realidad, un proyecto de país moderno y autosustentable depende de que la mayor cantidad de jóvenes (idealmente todos) sigan y terminen estudios terciarios. De la Educación Media superior los jóvenes deben salir preparados para el ingreso y progreso en la educación terciaria. Se preocupa tanto de lo actitudinal y lo conductual que se olvidan del saber y este no es un tema menor.

Un tema curioso y no menor es que no se proponga la

evaluación del nuevo plan en sí mismo. Evidentemente, se tiene mucha confianza en este proyecto. Las propuestas de evaluación se refieren a los conocimientos y eficiencia de los centros. Si algo anda mal ahí, no es el plan sino la ineficiencia de las personas que están trabajando o, como ya dijimos, en los resultados de las evaluaciones a los estudiantes de la que siempre pueden ser responsables los docentes (esto además sirve como prólogo a una evaluación de rendimiento docente –con incidencia en la carrera y en los salarios– a través de estas evaluaciones). Esto, según se demostró en el pasado, es muy peligroso para la salud de la educación pública.

Es una propuesta que no tiene ninguna novedad interesante en las áreas pedagógica, didáctica y psicológica. Tampoco hay una conexión de causalidad necesaria entre la propuesta de EDUY21 y los resultados de aprendizajes positivos; simplemente se afirma que, hecho algo, se sucederán determinadas cosas que no son necesariamente vinculantes entre sí, salvo por el voluntarismo expresado como argumento en cada caso. Tal vez habrá más egresados del primer ciclo pero no necesariamente mejor preparados para la vida ni para continuar estudios.

Es un texto que repetidamente habla de *cambios, transformaciones profundas*, pero pone pocos contenidos, salvo los ciclos. Ni siquiera las evaluaciones de aprendizajes que proponen son novedosas, ya que las pruebas estandarizadas en las cuales centra su idea de evaluación no son propuestas nuevas, incluso ya se están aplicando. La novedad podría

ser acelerar su generalización como forma de evaluación. Aunque al final, demostrando cierta contradicción, vuelven a la importancia del docente evaluando en el aula mediante el seguimiento directo de los alumnos.

Se habla mucho de enseñanza personalizada, de seguimientos y apoyos a medida de cada alumno, pero en general hay una tendencia a la estandarización de las evaluaciones, de pruebas estandarizadas en línea, de modelos de evaluaciones universales diseñadas centralmente. Los datos que de aquí surjan pueden servir en mayor medida a las autoridades que deben manejar temas de política educativa global, incluyendo lo económico, pero no aparece ninguna fórmula que pueda sustituir el vínculo educativo docente-alumno en el aula, y la respectiva evaluación de proceso. Esto es lo que tenemos que fortalecer y mejorar, no diluir.

Nos recuerda el modelo o paradigma de la sociedad capitalista actual: la automatización, la estandarización, la robotización de los procesos, las evaluaciones según calidad y eficiencia, la carrera funcional y salario en función de proyectos y cumplimiento de metas, la flexibilidad en la creación de productos, según los nichos de mercado y sus demandas particulares (la contextualización), sobre la base de un modelo global que determina los parámetros centralmente. No se puede hacer una traslación mecánica de este modelo socio-económico-productivo a los planes escolares, pero en algunos casos tienen una relación de paradigma claro.

Los planteos de este proyecto

son elaborados exclusivamente por el *equipo técnico* que integra el grupo, sin consultas amplias que puedan asegurar consensos y no me refiero a los políticos que sí los están haciendo. Ese fue el proceso en los 90, con resultados complejos.

Hay varios puntos de la propuesta que recuerdan la reforma chilena en sus momentos neoliberales. Por ejemplo, la descentralización (aquí no llega a la propuesta de municipalización, pero puede ser la próxima idea, hay que estar atentos); también en cuanto a la evaluación estandarizada de alumnos y la evaluación de docentes por resultados; la unificación de años lectivos en ciclos de tres años; la unión de los tres años del ciclo básico de secundaria con primaria; la presentación de proyectos por centro; la contratación de docentes por los directivos de los centros.

A veces aparecen ciertas contradicciones que son fruto de frases sueltas que suenan bien, pero no se suman. Por ejemplo, cuando se dice que los centros deben dejar de ser aplicadores y pasar a ser creadores de currículo y, por otro lado, se dice que a nivel central se fijarán los objetivos, los contenidos y secuencias de aprendizaje y que a nivel local se gestionará el currículo. En suma, es decir prácticamente lo mismo que se dijo que sucede hoy (y que obviamente fue criticado) solo que con un lenguaje distinto. Además de acusar a los centros actualmente como ritualistas y aplicadores, cosa que no demuestra en ningún momento. Esta propuesta parece estar armada con un fin marketinero de ganar aceptaciones con una retórica que en muchos casos

no admite el análisis crítico.

Otro de los problemas importantes que encontramos en esta propuesta, como ya fue mencionado, es el descenso del nivel académico del segundo ciclo. Si hoy en día los estudiantes que terminan el bachillerato tienen un alto índice de fracaso en los estudios universitarios, con una peor formación disciplinar ese fracaso será aún mayor. Esto tiene implícito, nos parece, que se considera que la mayor parte de los ciudadanos no llegará a cursar estudios universitarios, en un mundo donde ese es el camino del progreso personal, pero sobre todo de la sociedad. Precisamente la apuesta positiva de futuro es lograr que la mayor cantidad posible de jóvenes realice estudios terciarios. Para eso deberían ser preparados y buscar los medios para incentivar la continuidad del estudio. La propuesta realizada se debe a que el descenso y facilismo del pasaje en el primer ciclo obliga a este proceso también facilitador en el segundo, si no habría un gran cuello de botella ahí. Esto impulsará los estudios complementarios de segundo ciclo a la órbita privada o directamente a que se curse en la educación privada, lo que aumentará la segregación social.

Veamos un ejemplo de lo anterior: el 25% del tiempo curricular de la educación media superior será para la alfabetización básica en STEAM (siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas); lenguaje y comunicación; ciencias humanas y sociales; valores y ciudadanía, etc. El 20% de tiempo, para desarrollar competencias de autonomía, autocuidado y responsabilidad, maneras de pensar, actuar y

trabajar. Y, sucesivamente, el tiempo curricular restante, destinado a competencias actitudinales, trabajo en grupo, formación para la vida y la ciudadanía, etc.

Estos jóvenes llegarán a la Universidad con mucha formación para la ciudadanía, con competencias para el trabajo en grupo y compromiso local, etc., lo que no está mal pero será insuficiente para progresar en los estudios universitarios, pues solo un 25% del tiempo curricular destinado a la alfabetización disciplinar no será suficiente.

El tema del descenso del nivel de exigencia y calidad en el primer ciclo no puede ser presentado como una solución académica o pedagógica. Es una respuesta fácil al problema serio de la repetición y la desvinculación, que fundamentalmente afecta a los sectores más desfavorecidos de la sociedad sin, a nuestro juicio, solucionar el problema de los aprendizajes. Hecha, como se propone, puede terminar en una mayor segregación cultural y, por ende, social y económica. Sin duda hay que hacer cambios con cabeza abierta para mejorar la situación actual pero sin olvidar que el fracaso actual tiene un alto componente del origen socio-económico (y nadie en su sano juicio puede negar datos estadísticos contundentes) y sin enfrentar de alguna manera esta situación puede llevar al fracaso de todas las buenas intenciones si las hay (facilitar el pasaje de año no soluciona los problemas de aprendizajes, los ignora), reconociendo además que la educación no puede enfrentar y resolver estos problemas por sí sola. Aquí es donde se nece-

sita, sin lugar a dudas, un gran acuerdo nacional e interinstitucional.

Como ya dijimos, uno de los problemas que se hace visible es la idea *a priori* de que la educación, y especialmente la media superior, no debe preparar para los estudios a nivel terciario. La única lógica implícita en esta idea es que la gran mayoría de los jóvenes (¿de la educación pública?) no tendrán estudios terciarios. En un mundo en el cual cada vez se afirma con más intensidad la idea de la educación como un derecho humano a lo largo de toda la vida y que la formación terciaria de la mayor parte posible de la población es fundamental para pensar en un país a la altura de los procesos científicos, tecnológicos y productivos actuales, en esta propuesta aparentemente el camino es otro. ¿Educación terciaria solo para ricos?

Un discurso que en su fundamentación en todos los capítulos es de tono retórico, hacer muchas afirmaciones sin demostración empírica, como, por ejemplo, cuando habla del Consejo de Formación de Educadores dice que ha estado *escasamente alineado con las metas y los objetivos propuestos para la educación primaria y media*. Luego toma esas afirmaciones no demostradas como situaciones verdaderas para proponer cambios basados en esas mismas afirmaciones.

Por último, otro tema que parece preocupante. Una de las consignas de esta propuesta es la desburocratización de la gestión. Pero la propuesta es que el CODICEN dirija directamente (bajo la égida del Ministerio de Educación) los temas educativos que actualmente

están en manos de los consejos desconcentrados (Primaria, Secundaria, Técnica y Formación Docente). Para ello se propone que los nuevos directores (desaparecen los consejos desconcentrados y se crea la figura unipersonal del director) integrarán el CODICEN como miembros plenos.

Tres consideraciones al respecto: primeramente, es una ingenuidad pensar que por el hecho de ser unipersonales se reducirá la burocratización; pero puede pasar que los trámites se hagan más lentos por la recarga de trabajo que tendrá ese director, pues si se mantienen la estructuras administrativas actuales (departamentos administrativos, financieros, de personal, etc., etc.), todo tendrá que pasar previamente por ese director quien los llevará al CODICEN, después de haberlos leído e informado. Si la propuesta es que exista un solo departamento central en lo contable, administrativo, etc., etc., el cuello de botella está ahí.

En segundo lugar, lo que sucede actualmente es que el CODICEN, con toda la descentralización que tiene, en los desconcentrados tiene igual atascos para resolver problemas que se acumulan y se terminan resolviendo por orden de prioridad, imaginemos que a toda esta temática centralizada y burocrática se suman los problemas que hoy en día resuelven los demás consejos; parecería evidente que el cuello de botella aumentará y que no se avanzará en la consigna de descentralizar la gestión.

En tercer lugar, los directores tendrán una doble tarea: participar en el CODICEN en tanto miembros y, a la vez, dirigir

sus propias y complejas direcciones para aplicar lo que se resuelva en el CODICEN. La pregunta obvia es: ¿darán humanamente respuesta a esta recarga de tarea? Nuestra impresión es que así, delegando menos, habrá más concentración burocrática con los perjuicios que ello tiene para la gestión, por ejemplo, la pérdida de eficiencia.

Me parece que la verdadera razón de estas propuestas es centralizar aún más la gestión y hacerla más verticalista, aun al costo de la eficiencia. En este mismo sentido va la propuesta de eliminar (o quitarles el voto) a los delegados docentes. Se quiere evitar toda oposición a las decisiones del poder político, pero se olvidan que en el pasado las oposiciones no vinieron de los mandos medios, sino de la base, docentes y alumnos... ¿se callarán ahora?