

GRUPO DE REFLEXIÓN
SOBRE
EDUCACIÓN



APORTES AL DEBATE ACTUAL
SOBRE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

Montevideo, octubre de 2011

GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN

GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN

**APORTES AL DEBATE ACTUAL
SOBRE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY**

MONTEVIDEO, OCTUBRE DE 2011

**APORTES AL DEBATE ACTUAL SOBRE
LA EDUCACIÓN EN URUGUAY**

GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN

© Derechos reservados por el autor
greflexion.educacion@gmail.com

ÍNDICE

1. El Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) y sus actividades.....	Página 1
2. Documento “Educación: definiciones y principios fundamentales”.....	Página 3
3. Informe sobre la Jornada “Situación actual de la educación en Uruguay”.....	Página 27
3.1 Primer debate en plenaria sobre situación actual de la educación en Uruguay.....	Página 29
3.2 Los talleres y la segunda plenaria.....	Página 31
a) Informe del taller A: “El contexto de la educación”.....	Página 32
b) Informe del taller B: “Políticas e instituciones educativas”.....	Página 43
c) Informe del taller C: “Las prácticas educativas y los agentes educadores”.....	Página 49
3.3 Clausura.....	Página 56
3.4 Evaluación de la jornada.....	Página 58
4. Decisiones adoptadas por el GRE como resultado de la jornada.....	Página 61
Anexo N° 1: Invitación a la jornada.....	Página 63
Anexo N° 2: Agenda de la jornada.....	Página 65
Anexo N° 3: Lista de participantes en la jornada.....	Página 66
Anexo N° 4: Siglas empleadas en el texto....	Página 67

I. EL GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN (GRE) Y SUS ACTIVIDADES

Desde el 26 de abril de 2010 viene reuniéndose en Montevideo el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) el cual, según la convocatoria firmada por los docentes Elsa Gatti, Mauricio Langón y Miguel Soler Roca, se propone ocuparse “*de la educación en sus aspectos sustantivos, particularmente aquellos relacionados con sus fundamentos conceptuales, las políticas educativas, los factores de calidad, la legislación y los grandes rasgos de sus estructuras institucionales*”.

El Grupo cuenta actualmente con diez miembros activos¹ con diferentes inserciones institucionales, políticas, filosóficas, con distintas edades y experiencias, que hemos hecho de la educación un tema central de nuestras vidas. Actuamos a título totalmente personal; como grupo no estamos afiliados a ningún partido, sindicato ni institución, lo que explica que entre varias posibilidades locativas que se nos ofrecieron hayamos elegido la sede de la Fundación Polo MERCOSUR, que garantiza nuestra independencia y donde nos reunimos quincenal o semanalmente. Corresponde decir que el GRE no recibe subvenciones de ningún origen.

Entendimos y seguimos entendiendo que el GRE debe ocuparse de los temas educacionales en perspectiva de mediano y largo plazo, trabajando sin términos perentorios, sin sentirnos obligados a emitir opinión ante cada situación coyuntural, aunque sin renunciar a posicionarnos, cuando lo

¹ Agustín CANO, Lilián D’ELÍA, Marta DEMARCHI, Walter FERNÁNDEZ VAL, Elsa GATTI, Olga GUMILA, Mauricio LANGÓN, María Teresa SALES, Miguel SOLER ROCA, Luis YARZÁBAL (en uso de licencia a partir del 12 de abril de 2011).

estimemos justificado, frente a determinados acontecimientos de importancia o urgencia.

No pretendemos sustituir a ninguna otra organización pública o privada que se ocupe de la educación nacional. Constituimos solamente un grupo de reflexión independiente, no un nuevo frente de carácter sindical, ni político partidario. Solo nos sentimos motivados para contribuir con nuestras discusiones al pensamiento sobre los grandes problemas actuales de la educación. Hasta ahora no hemos querido salir a la prensa a dar nuestra opinión sobre temas coyunturales, sin perjuicio de que eventualmente nos pronunciemos sobre algunos de ellos.

Como actividad contribuyente a la integración del GRE, nos pareció obligado dedicar un primer período (que se extendió durante un año) a lograr un consenso interno respecto a nuestro propio concepto de educación, sobre el cual apoyarnos para poder tomar posición ante las cuestiones a examinar en función de las circunstancias. Así surgió el documento “Educación: definiciones y principios fundamentales”.

En una segunda etapa, el GRE convocó a una jornada abierta sobre la situación actual de la educación en Uruguay que tuvo lugar el 11 de junio de 2011. Con posterioridad a la misma, los asistentes contribuyeron al enriquecimiento del documento antes mencionado conforme a lo que se explicita en su presentación.

A continuación el lector encontrará la versión final del documento del GRE y el informe sobre la jornada realizada.

2. DOCUMENTO

“EDUCACIÓN: DEFINICIONES Y PRINCIPIOS FUNDAMENTALES”

PRESENTACIÓN

Como ya se ha expuesto, nuestro primer año de actividad fue dedicado a la elaboración del documento “Educación: definiciones y principios fundamentales”.

Nos pareció necesario que el Grupo dispusiera de una especie de plataforma conceptual básica, por lo menos con dos componentes: por un lado, nuestra interpretación, actualizada y localizada, del concepto *educación*; por otro, nuestra interpretación, también situada en nuestro tiempo y espacio, de los principios rectores fundamentales de la misma.

Renunciamos a formular un ordenamiento reiterativo de conceptos ya consagrados. Ciertamente, invocamos las prescripciones de la Constitución y de la Ley sobre las materias en debate, pero tuvimos en cuenta que los conceptos y principios están asociados a la dinámica de la historia de los pueblos, que sus raíces se manifiestan en el aquí y el ahora, que en su conjunto forman un tejido complejo por sus articulaciones entre sí y con la sociedad. Tuvimos presente que la centralidad de los procesos educativos corresponde al desarrollo de sus protagonistas, es decir, a alumnos y docentes, y que el enunciado de los principios debía referir a todos los niveles y modalidades de la educación, para que ésta se constituya en un verdadero Sistema debidamente vertebrado para la atención del derecho de todos a la educación a lo largo de toda la vida. Resumiendo, hemos aspirado a definir una educación de avanzada, coherente con las características del siglo XXI.

Juzgamos que el concepto general de educación debía ser presentado integrándolo a otros dos que le son complementarios: los de democracia y de participación. En cuanto a los principios rectores de la educación, formulamos consideraciones sobre cinco de ellos: autonomía, gratuidad,

integralidad, laicidad y calidad. Ciertamente otros principios son igualmente importantes, pero nos pareció que los mencionados tienen mayor incidencia en el debate actual sobre la educación.

Nuestra primera versión del documento, considerada entonces como un borrador, fue circulada previamente entre todos los invitados a la Jornada del 11 de junio, rogándoles su estudio y la formulación de todo tipo de propuestas para su mejoramiento. Advertimos, no obstante, que siendo otro el tema principal de la Jornada, o sea la consideración de la situación actual de la educación en nuestro país, se carecería de tiempo para exponer y debatir las propuestas de corrección al documento básico. Por lo mismo, el GRE decidió invitar a los asistentes a hacernos llegar sus comentarios por escrito. Con posterioridad a la Jornada el GRE estudió las comunicaciones recibidas, modificó en lo que estimó pertinente el texto del borrador y dio al documento forma definitiva, que es la que se transcribe a continuación.

Como se acordó en la Jornada, será distribuido a las autoridades de Gobierno y de la Educación, los organismos representativos de los docentes y estudiantes, los centros de formación docente, algunos organismos regionales e internacionales, los medios de comunicación y la opinión pública en general.

EDUCACIÓN: DEFINICIONES Y PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

DEMOCRACIA, EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN

1. La educación constituye el proceso diversificado, conflictivo y dialógico de construcción del ser humano como persona. Siendo éste el único ser que se caracteriza por la indeterminación de su naturaleza, requiere, tanto para sobrevivir como para desarrollarse, entrar en relación e intercambio con otras personas y con la realidad. Nacer y evolucionar como persona supone necesarias e imprescindibles relaciones e interacciones que tienen lugar dinámicamente, a lo largo de toda la vida.

La educación como interacción humana implica multiplicidad de relaciones entre los actores, grupos y culturas, así como un proceso de comunicación intelectual y afectiva, en que se producen intercambios y transformaciones de saberes, significaciones y valores.

2. Dado que la educación se da inserta en un espacio simbólico, en una realidad empírica, histórica y cultural, tiene un innegable carácter social y político. Es desde cada contexto, pero con visión prospectiva y no cortoplacista, que la educación debe estimular lo mejor de la condición humana y hacer posible la circulación de acciones y discursos, así como su discusión crítica.

3. Entendida como interacción humana de carácter social y político, la educación procura lograr:

- una formación no solo instituyente, fortalecedora del lazo social, sino también posibilitadora del pensamiento crítico, la construcción de valores y el

desarrollo de aptitudes que contribuyan a comprender y a transformar la realidad;

- sujetos herederos de su historia y su cultura, capaces de ponerlas en cuestión, de entrar en diálogo con otras, y así avanzar en la comprensión del presente y la creación de un futuro abierto a lo no conocido y lo aún impensado;
- personas con iniciativa, coherencia ética, capacidad de sentir, disfrutar y demandar; con responsabilidad en la construcción de una sociedad más justa y solidaria a nivel local, nacional e internacional, vale decir, capacitadas para la vida político-social;
- ciudadanos comprometidos con la causa de la paz y el desarme universales;
- individuos formados ambientalmente para el logro de escenarios sociales sustentables.

4. Es necesario distribuir y construir democráticamente saberes que superen la mera información, que se orienten a comprender la realidad para su transformación. Sin desconocer el valor del conocimiento especializado, la educación debe ser pensada desde un modelo epistemológico que no fragmente al objeto de estudio y no apueste a simplificaciones unicasales, sino que asuma con rigor y perspectiva ética su complejidad intrínseca.

Esta perspectiva lleva a pensar eventuales transformaciones de los formatos institucionales, la selección o resignificación de los campos de conocimiento curricular, la revisión de exclusiones tradicionales (currículo nulo), la eventual incorporación de nuevos campos de conocimiento o la interrelación de algunos existentes y, por lo tanto, la

priorización de contenidos y la adecuación de los sistemas de evaluación y certificación.

5. La organización de una sociedad democrática supone como punto de partida la igual dignidad de todos los seres humanos. Requiere por tanto la búsqueda constante de la justicia social y el ejercicio progresivo de la participación, dado que ésta es, en definitiva, el factor que legitima socialmente a todas y cada una de las políticas públicas, a la vez que constituye la dimensión en la cual la realidad social en general y la educativa en especial se construyen y cobran sentido.

Entendida como forma de contribución a la calidad y pertinencia social de la educación, la participación ciudadana debe disponer de amplios espacios tanto en la concepción, diseño, aplicación y evaluación de las líneas generales de las políticas de educación, como en el análisis permanente y los ocasionales ajustes o correcciones de los procesos característicos del quehacer educativo.

6. La educación es un bien público cuya construcción, protección y desarrollo requieren del apoyo activo, solidario y permanente de toda la sociedad. Corresponde que el Estado, las instituciones y las autoridades encargadas de asegurar su disponibilidad para todos, fomenten, alienten y faciliten la participación de los educadores y los educandos, las familias, las comunidades locales, las organizaciones de la sociedad civil y las redes sociales, en los distintos niveles y modalidades ofrecidos por el sistema educativo.

Sin embargo, al desplegar los mecanismos y estrategias de participación, no conviene que ellos operen como instrumentos de limitación de las legítimas atribuciones de dichas autoridades autonómicas ni de las de los docentes, en tanto profesionales de la educación.

Conviene tomar distancia de la pseudo participación que es promovida en las sociedades contemporáneas cuando se realizan consultas cuyos resultados no son tomados en cuenta en la toma de decisiones, o cuando se las utiliza como forma de involucrar a los actores en la defensa de valores y principios que no responden a la “razón pública”, sino a los intereses de ciertos sectores hegemónicos de la sociedad.

7. Las normas constitucionales, legales y reglamentarias que rigen nuestro sistema educativo ofrecen distintos mecanismos de participación. No obstante, la experiencia internacional ha evidenciado que la participación no es el resultado lineal de normas y de instancias habilitantes. Es necesario también fomentar la cultura de la participación. En este sentido la formación docente aparece como un espacio preeminente en el que incidir, dado su potencial propio y su efecto diseminador de las prácticas participativas.

8. Por su parte, las normas son formaciones históricas, instituidas en una determinada coyuntura de acuerdo a múltiples condiciones y a determinadas correlaciones de fuerzas. Es tarea de los sujetos colectivos vinculados directa o indirectamente a la educación, concebir y forjar en su tiempo nuevas normas que concreten avances democratizadores de las instituciones educativas.

La participación como principio vertebrador de una educación democrática, es un mecanismo idóneo para actualizar las normas, así como también para desarrollar el intercambio de informaciones, el diálogo y la reflexión permanentes, en busca de la concertación y la alianza de los diferentes actores con el fin de alcanzar el uso óptimo de los recursos de que dispone la sociedad. En ese sentido, el Debate Educativo de 2006 fue un momento fundacional. Por la condición innovadora de su organización y por el impacto

que tuvo en la sociedad constituyó una experiencia de participación a tener en cuenta.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES QUE DEBEN REGIR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Autonomía

9. Uruguay tiene una historia peculiar en lo que hace a la concepción de la relación entre Estado, política y educación, historia que ha conformado un modo de ver y sentir a la educación pública como derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar, sin intervenir en la conducción autónoma de la misma.

Por disposición constitucional, la Educación Pública está regida por “*uno o más Consejos Directivos Autónomos*” (art.202), que no tienen relación de dependencia respecto al Ministerio de Educación y Cultura (MEC). La difícil y necesaria tarea de coordinación de toda la educación - pública y privada- del país no debe concebirse como contrapuesta o limitante de esa autonomía.

Esta tradición autonómica, que se remonta a los orígenes mismos de nuestro sistema educativo nacional, se ha constituido en una matriz identitaria irrenunciable.

10. Ya en 1874 José P. Varela sostenía que “*Cuando llegue a darse forma a las leyes sobre educación, necesarias para responder a las exigencias de nuestra época, de nuestras instituciones y de nuestro país, estas condiciones fundamentales deberán tenerse en cuenta:*

- *Dar rentas especiales a la educación, para ponerla al abrigo de las agitaciones políticas y de las crisis financieras.*

- *Descentralizar la administración, para estimular el interés y la actividad local, y dar independencia a las autoridades y a la administración escolar, para librarla de la acción deletérea de las pasiones y de los acontecimientos del día.*
- *Establecer un sistema gradual, que comprenda las escuelas infantiles, escuelas primarias y secundarias, escuelas normales, y, si acaso, Colegios y Universidades, ampliando nuestros deficientes programas, adoptando los mejores métodos, e introduciendo los mejores textos” (Varela, J.P., 1874, Introducción a La Educación del Pueblo).*

11. La época de mayor prestigio de la educación pública uruguaya estuvo pautaada por estas prioridades, que comienzan a invertirse y desconocerse a partir de la aprobación de la Ley N° 14.101 de enero de 1973. Se inicia entonces un proceso de desacreditación de la educación pública, deslegitimando a los docentes y sustituyéndolos paulatinamente en la conducción de la educación por los militares, los políticos y los “expertos” internacionales. Este proceso, en gran medida responsable del retroceso educativo uruguayo, se acentuó en los 90 con la llamada Reforma Educativa.

La etapa 2005-2010 implicó, a pesar del carácter restrictivo de la legislación vigente, intentos sostenidos de fortalecimiento de la educación pública y relegitimación de sus docentes con base en replanteamientos positivos de los principios de autonomía, democracia y participación, tanto de parte de las autoridades como de los colectivos de educadores.

En los últimos tiempos la descalificación de la educación pública ha vuelto a permear la sociedad uruguaya a través de los medios de comunicación que se apoyan en mensajes

apocalípticos emitidos desde círculos políticos empeñados en fomentar el subsidio de la educación privada y recortar al máximo la autonomía asignada por la Constitución de la República.

La autonomía de la educación es una condición ineludible de la soberanía nacional frente a cualquier poder extranjero o transnacional que intente imponer lineamientos educativos a nuestra sociedad, así como un resguardo respecto a los intereses particulares de grupos políticos, económicos o ideológicos que ocasionalmente detenten la hegemonía.

12. Hay una estrecha relación entre la soberanía nacional, la organización democrática de la sociedad, la autonomía de la educación y la libertad personal. Al contribuir al pleno desarrollo de la personalidad del educando, permitiéndole incorporar críticamente la herencia cultural de la Humanidad y los conocimientos que necesita para desempeñarse como ciudadano, la educación favorece la autonomía individual de las personas. Para formar personas libres y ciudadanos activos en una sociedad democrática, la educación debe, pues, regirse autónomamente, generando espacios educativos que formen en y para la libertad, la responsabilidad y la solidaridad.

13. La adopción acrítica de modelos educativos y sistemas de evaluación exógenos, pretendidamente “indiscutibles” y “universales”, compromete el desarrollo endógeno de nuestra educación y constituye una grave violación a la soberanía de la nación, porque quien fija las metas o los criterios y parámetros con los que se van a “medir” los logros de un sistema educativo, condiciona la totalidad de su currículo, sus contenidos, prioridades, métodos docentes y modos de aprendizaje. La nación ha de ser necesariamente soberana, “libre e independiente de todo poder extranjero”.

14. Es necesario no confundir autonomía educativa con aislamiento, irresponsabilidad o fuero especial. Por el contrario, la autonomía de la educación exige: a) la estrecha relación en diálogo con todos los otros sectores de los poderes públicos; b) la discusión pública de lo educativo, como función regular (debate educativo); c) la exigencia de sistemas de gobierno coherentes con esa autonomía, donde prime la razón pública sobre las razones privadas de quienes designan a sus integrantes; d) la coordinación de todos los niveles y modalidades del sistema educativo; e) la autonomía relativa de los centros en la definición de las actividades a desarrollar en el marco de los planes y programas vigentes; f) la autonomía de los docentes y los estudiantes, junto con el ejercicio responsable de sus deberes; g) la existencia y vigencia de estructuras de debate y diálogo; h) transparencia pública en todos los niveles de la gestión.

Gratuidad

15. En su Art. 71, nuestra Constitución dispone: *“Declárase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares”*. La interpretación actualizada de la voluntad del constituyente permite afirmar que nuestra Constitución postula la gratuidad de todas las modalidades y niveles educativos a cargo del Estado, incluyendo también, aunque no figuren en el artículo transcrito, la educación inicial, la educación especial, la

educación de personas jóvenes y adultas, la educación no formal y las que pudieren surgir en el futuro.

16. Por su parte, la Ley N° 18.437 vigente dice en su Art. 16: *“El principio de gratuidad asegurará el cumplimiento efectivo del derecho a la educación y la universalización del acceso y permanencia de las personas en el sistema educativo”*.

La vigencia del principio de gratuidad en todos los programas de la educación pública es un corolario resultante del concepto de educación como derecho universal, de la igualdad esencial de todos los seres humanos y del carácter democrático de nuestra sociedad. Al proclamar el derecho de toda persona a la educación, la sociedad queda comprometida a garantizarle que dispondrá de todos los medios necesarios a la satisfacción de ese derecho. El acceso, la continuidad y el resultado exitoso de cualquier proceso educativo no pueden verse limitados por el hecho, hoy demasiado frecuente, de que el sujeto de la educación carezca de los recursos indispensables a ese fin. Corresponde al Estado superar cualquier carencia que pueda inhibir el derecho de todos y cada uno de gozar de una educación pública de alta calidad.

17. El acceso, la permanencia y el egreso en los programas educativos se ven afectados muchas veces por carencias en la satisfacción de necesidades básicas, tales como alimentación, vestido, calzado, protección de la salud, transporte, etc., necesidades generadoras de derechos reconocidos plenamente en nuestra legislación y en las normas internacionales suscritas por Uruguay. Las acciones tendentes a asegurar que la educación llegue a todos en condiciones de plena gratuidad no debieran ser concebidas ni organizadas como programas asistenciales o filantrópicos,

dirigidos a los sectores carenciados de la población. Los derechos proclamados deben plasmarse en los hechos como derechos que son, no como dádivas.

18. El reconocimiento de estas situaciones no ha de llevar a encomendar su tratamiento primordialmente a los centros educativos. El Estado debe arbitrar los medios profesionales, institucionales y financieros especializados para que los niños nazcan y crezcan en plenitud sin necesidad de que los centros educativos se conviertan en instituciones asistenciales. No obstante, la erradicación de las carencias que puedan afectar la calidad de vida del educando y el disfrute de su derecho a la educación obliga a los centros docentes y a su personal a sostener una posición activa a favor de medidas transformadoras que conduzcan a la instauración de una sociedad justa y democrática. Se impone también la articulación bien planificada e instrumentada de los órganos responsables de la educación pública con entidades tales como el MIDES, el INAU, el MSP, el INA, entre otros. Igualmente, corresponde que se ponga en marcha un Programa Nacional de Becas unificado, autónomo y participativo.

19. Que la educación pública sea en todas sus manifestaciones gratuita tiene una contrapartida: todo educando tiene también obligaciones. Entendemos que se ha de procurar que nadie esté privado del ejercicio del derecho a la educación y, a la vez, que nadie omita contribuir a aquellas actividades conducentes a la implantación, mantenimiento, eficacia y clima de convivencia del centro docente en el que participa como beneficiario y como usuario responsable. El aseguramiento de la vigencia del principio de gratuidad pasa también por actitudes y prácticas de colaboración organizada de las familias y de las entidades

comunitarias, de conformidad con el principio de participación ya expuesto.

Esta interpretación es coherente con el párrafo segundo del Art. 71 constitucional que dice: *“En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos”*.

Integralidad

20. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 dice en su Art. 26 que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...”*. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 afirma en su Art. 29 que *“...la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”*, debiéndose recordar que, para la Convención *“se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad”*. A su vez, la Ley 18.437 incluye entre los fines de la política educativa nacional (Art. 13) *“procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”*.

Se entiende que es correcta la interpretación de la educación como un conjunto de procesos contribuyentes al desarrollo integral de las personas, mediante la realización de planes y programas debidamente coordinados, ya que la necesidad de que la educación en sus diferentes etapas y modalidades responda a este principio de integralidad resulta de la condición indivisible de la persona humana, de su multidimensionalidad, de la variedad y riqueza de sus

potencialidades, a cuyo desarrollo pleno, como se ha dicho, debe contribuir la educación.

21. La aplicación de este principio ha de superar, pues, toda confusión entre el concepto de educación y las prácticas - muchas veces presentadas como procesos educativos - de adiestramiento parcial, con perfiles formativos tan especializados que impiden la consideración de los seres humanos como identidades globales, y que llevan a los ciudadanos y trabajadores a la incapacidad de situarse ante sus responsabilidades sociales como “*sujetos libres, críticos, solidarios y comprometidos con la transformación de la realidad*” (Congreso Nacional de Educación Julio Castro, 2006).

22. La integralidad de los procesos educativos debiera impulsar el fortalecimiento del dominio de las técnicas básicas que, como la lectura, la escritura y el cálculo, por ejemplo, y más recientemente la informática, cimentan el camino hacia los más variados campos del saber, incluyendo el saber filosófico, el humanístico, el artístico, el científico y tecnológico y otros que pudieran generarse en el futuro.

La procura de la integralidad de las experiencias y aprendizajes implica el reconocimiento de las múltiples dimensiones del quehacer humano y el dominio de las herramientas que conducen a su aplicación cada vez que lo necesitemos y no el almacenamiento bancario de conocimientos. La integralidad de la persona humana, su identidad irrepetible y su tránsito satisfactorio por la vida están asociados al principio de aprender a aprender, que la educación ha de fomentar. Aprender a aprender todo aquello que responda a necesidades y que despierte curiosidades, incluyendo los grandes temas del presente tales como la preservación del medio ambiente, el mantenimiento de la paz

y las múltiples dimensiones asociadas al género. En conclusión, una educación gratuita, laica, de elevada calidad y suficientemente prolongada, disponible a lo largo de toda la vida, ha de responder a una visión integrada del ser humano y de su función en la sociedad.

23. Como corolario, esta visión integrada e integradora incide en el perfil de los docentes y en su formación, en la organización de los centros educativos y en la concepción de los currículos y de todos los instrumentos para desarrollarlos. Incide también en la concepción y ejecución de programas de educación permanente que contribuyan a la actualización de los conocimientos de todo ciudadano, en particular los profesionales.

Importa tenerla en cuenta, además, en el diseño y aplicación de pautas de evaluación educativa. Si nos esforzamos por ayudar al educando a crecer como ser integral, no es correcto que midamos sus progresos con instrumentos parcializados y mucho menos en función del interés de una sociedad en que los objetivos de la competencia y el afán de rendimiento vayan desplazando la consolidación de valores determinantes del nivel cualitativo de las personas y de las comunidades.

Laicidad

24. El principio de laicidad tiene una larga y rica tradición en nuestro país. Su origen se remonta al *“liberalismo racionalista que opuso el libre pensamiento a los dogmas de la iglesia católica”* (Ardao, A., 1950, Espiritualismo y positivismo en el Uruguay). Dicho autor afirma la doble direccionalidad de la idea laica, al señalar que: *“desde el punto de vista jurídico se presenta como un deslinde de derechos entre el Estado y la Iglesia y desde el punto de*

vista filosófico se ofrece como una afirmación de la independencia y la capacidad de la razón humana.” (Ibid).

La Revista Literaria (1865-1866) fue el espacio en que jóvenes redactores, entre ellos Julio Herrera y Obes, Gonzalo Ramírez y José Pedro Varela, defendieron el libre pensamiento en materia religiosa. Varela fue quien formalizó el proceso de apropiación de la idea laica (pero no atea, que sería dogmática en sí misma) en el espacio escolar, con sólidos argumentos que mantienen plena actualidad. (Varela, J.P., 1874, La Educación del Pueblo).

Posteriormente, la idea de laicidad va adquiriendo en la educación pública uruguaya una significación que no se limita a la formación religiosa. Se consolida como un principio rector de una educación no dogmática en general, que tampoco responde a intereses político – partidarios. Obedece, más bien, a la necesidad de una sociedad democrática, que se proyecta como tal hacia el futuro, de formar ciudadanos capaces de pensar crítica y libremente y de elegir con fundamentos.

25. Con frecuencia se ha identificado laicidad con “neutralidad” en campos respecto a los cuales hay posiciones diversas. Ello ha llevado -entre otros efectos- a no tratar situaciones polémicas de la realidad, y a suprimir contenidos de los planes y programas, o a censurarlos explícitamente, lo que ha desembocado en la violación de la libertad de cátedra y la persecución ideológica.

Si la educación no promueve el abordaje y la discusión colectiva de lo que es polémico, se impone en los hechos la privatización de un ámbito que es propio de la vida pública, es decir, se obstruye la construcción democrática de las opiniones políticas, sociales, filosóficas, etc., que habilitan la reconstrucción permanente del sujeto y de la sociedad.

26. De acuerdo a lo anterior corresponde destacar:

- La pertinencia de la laicidad y su repercusión en todo proyecto que aspire a la construcción de una vida pública democrática, capaz de extender la libertad e igualdad a todos sus miembros.
- La significación de: las normas constitucionales que afirman la separación entre Estado y religión (Constitución vigente, Art. 5º); las normas legales que incorporan y definen laicidad como la presentación de la más amplia gama de posturas ante las diferentes temáticas y situaciones (Ley N° 18.437, Art. 17); y las disposiciones reglamentarias que a nivel institucional favorecen la convivencia y posibilitan construir una cultura de cooperación y de solidaridad.
- La garantía de respeto por el pensamiento de los demás, que facilita tanto la libertad de cuestionamiento como la construcción de perspectivas críticas debidamente fundadas.

27. También conviene subrayar, entre otros significados positivos del concepto de laicidad en su aplicación a los procesos educativos concretos, que:

- La laicidad supone respetar los derechos del educando y sus procesos de desarrollo como ser humano y como persona en su plenitud.
- La institución educativa y todo espacio en que se implemente su praxis deben garantizar la autonomía de la conciencia individual, el respeto por las libres opciones y creencias, así como la participación igualitaria y responsable en la realización de objetivos acordados democráticamente

- Si la educación laica se opone a todo dogma, debe promover en lo cotidiano una formación abierta a todas las perspectivas, un espacio para la crítica y el debate, para las preguntas y no necesariamente para las respuestas únicas. Exige desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, de valorar y de optar, como derechos de todo ser humano.
- La institución educativa y los docentes en especial tienen la responsabilidad en la salvaguarda constante del derecho de los estudiantes a buscar las verdades por sí mismos, lo que implica facilitar el libre acceso a todas las fuentes del saber y de la cultura, como condición indispensable para lograr un pensamiento libre, independiente y crítico.
- El sistema educativo debe hacer efectivo el principio de laicidad no solo invocándolo en declaraciones y en los fines y objetivos institucionales, sino también en su funcionamiento real y cotidiano.

Calidad

28. Es indiscutible la necesidad de considerar la calidad como principio constitutivo de una educación que posibilite la formación integral de las personas y su inserción democrática y de pleno derecho en la sociedad. La calidad forma parte de las garantías del derecho a la educación, el que a su vez hace posible el conocimiento y el ejercicio de los demás derechos humanos.

Es en cambio discutible el sentido del término “calidad”, que no es unívoco, por ser un producto histórico y social subsidiario del concepto y de la funcionalidad que se

atribuya a la educación, así como de qué concepción antropológica y de sociedad se parte o se pretende lograr. Como consecuencia de lo anterior, la “calidad” es polisémica, pero corre el riesgo de ser asepticada, cuando en realidad no es neutra, sino política y por tanto polémica y como tal es un aspecto de la educación en que el Estado debe asumir responsabilidades.

29. La calidad educativa no se da en forma aislada, sino que es el resultado de su articulación con los principios de no discriminación, de igualdad de oportunidades, no sólo ante, sino por la escuela, de adaptabilidad a los educandos y a sus contextos temporales y espaciales, y con otros principios que a su vez condicionan el goce del derecho de todos a la educación, como la gratuidad, la obligatoriedad, la universalidad y la equidad.

La calidad cobra sentido en la compleja trama de áreas de incidencia que configuran lo educativo: en el conocimiento socialmente relevante, en dar respuesta a las necesidades y aspiraciones de los educandos a la vez que ser factor de cambio, en las prácticas institucionales y de enseñanza, en los aprendizajes, en la formación para la docencia, en los planes y programas, en la gestión de la institución educativa, en la importancia relativa de los procesos y los resultados, en los fines y métodos de la evaluación en todos los niveles y dimensiones, entre muchas otras.

No se puede confundir, entonces, calidad con reformas y mejoras parciales en algunas de las dimensiones que conforman lo educativo, sino que ella tiene que ver con todos los factores interrelacionados que intervienen en la efectiva garantía del derecho a la educación en el presente y en el futuro.

30. De ahí que no resulte pertinente la aplicación a la educación de los criterios de calidad que vienen primando en el campo económico para bienes y servicios. En ellos rige un enfoque utilitarista propio de la racionalidad técnico-instrumental que no responde a la lógica de la educación como derecho humano. El éxito, la eficiencia en los procedimientos, el cumplimiento de estándares descontextualizados y homogeneizantes y una evaluación reduccionista (asimilada a la medición externa de indicadores en los que los “resultados” habilitan la clasificación y el ordenamiento de personas, de instituciones y de países) están comenzando a impregnar el discurso y las prácticas educativas, con grave lesión para los principios filosófico-pedagógicos que se sustentan en este documento.

31. Mejorar la calidad educativa supone recuperar la reflexión colectiva y crítica de los actores educativos sobre sus prácticas de aula, institucionales y sistémicas para su eventual transformación, lo que involucra a otros aspectos de la educación como una cultura de participación, formación adecuada para ejercerla y la existencia de niveles adecuados de autonomía pedagógica, organizativa y financiera que habiliten tomas de decisión y proyectos fundamentados. Esto implica asimismo que el Estado garantice las condiciones infraestructurales y los recursos necesarios (materiales, técnicos y didácticos) que aseguren la igualdad de posibilidades a todos los educandos.

32. Una educación de calidad se define por su carácter no sólo reproductor sino transformador de sí misma y de la sociedad. En este sentido cabe resaltar la perspectiva crítico-reflexiva en las políticas educativas, la participación social en su construcción, implementación y seguimiento, el sentido y alcances en clave de desarrollo humano y social de

la articulación de la educación con el trabajo (que no debe ser confundido con el empleo), la tematización en la educación de la vida cotidiana como espacio en el que el poder cobra sentido.

33. Si se considera que el centro de la práctica pedagógica es una persona única en sí misma, ligada a su historia y sus circunstancias, que aprende en un proceso continuo de construcción de sí en relación dialéctica con la realidad (proceso no lineal, con avances y retrocesos, en el que se aprende con el otro), la calidad se relaciona con una educación que promueva el deseo de saber, las capacidades de pensar, valorar, sentir y la crítica de todo saber. No nos referimos únicamente al saber teórico sino también al saber hacer, pero no como aspectos dicotómicos de la formación sino en relación dialógica. Una educación de calidad debe superar además el mero saber instrumental, formando en cambio para una “movilización oportuna de los saberes” (Perrenoud, P., 1999, Construir competencias desde la escuela) que contribuya a enfrentar la incertidumbre y los cambios presentes y futuros.

34. Una educación de calidad requiere de una estructura académico-administrativa articulada y en línea con criterios de descentralización, autonomía y contextualización, sin que ello redunde en fragmentaciones o segregaciones. Son necesarios buenos canales de comunicación y participación de los actores en decisiones implicadas en la construcción colectiva de las instituciones, así como condiciones objetivas que la hagan viable. En este sentido, la adecuada asignación, distribución y gestión de recursos financieros en relación con las políticas educativas acordadas, constituye un factor indispensable para la calidad educativa.

35. Las políticas educativas por su parte deberían contar con la legitimidad que sólo puede emanar de una construcción colectiva con la más amplia participación social. Asimismo se requiere una articulación consistente y continuada en el tiempo de las políticas educativas con las políticas sociales y económico-financieras de otros sectores del Estado, siempre en la perspectiva de una transformación democratizante de la sociedad.

36. Finalmente, y solo a título de ejemplo, se señalan entre los múltiples factores de calidad:

- La coherencia entre las dimensiones epistemológica y pedagógica de la educación y la carrera profesional de los docentes como actores educativos fundamentales, su formación inicial y los espacios reales de que disponen para su formación permanente.
- Una política institucionalizada de investigación sistemática y rigurosa sobre los “aprendices”, sus características, sus modos de aprender y sobre “buenas prácticas” de enseñanza, que vertebré la elaboración consensuada de las políticas curriculares y los planes y programas de estudio.
- Sistemas y prácticas cuali-cuantitativas de evaluación de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de sus resultados, con fines de mejora.
- La dotación al conjunto del Sistema Nacional de Educación Pública y a todas sus unidades operativas y centros docentes, de los recursos financieros, materiales y técnicos que posibiliten el logro generalizado de los objetivos perseguidos.

- Una gestión con enfoque pedagógico de las instituciones educativas, así como materiales educativos -en lo posible nacionales- consistentes con las propuestas pedagógicas.
- Una cultura de participación activa y reflexiva de los actores institucionales, lo que requiere de adecuados espacios de reflexión pedagógica.
- Democratización del acceso y empleo de la información y la comunicación, con adecuado abordaje pedagógico, que estimule el pensamiento crítico, y favorezca el desarrollo de personalidades libres, sensibles, autónomas y felices.

En conclusión, la “calidad” de la educación no tiene un sentido prescripto, sino que es necesario construirlo crítica, fundada y consensuadamente, para lo cual se requiere un debate que integre a la multiplicidad de los actores sociales.

Agustín	CANO
Lilián	D’ELÍA
Marta	DEMARCHI
Walter	FERNÁNDEZ VAL
Elsa	GATTI
Olga	GUMILA
Mauricio	LANGÓN
María Teresa	SALES
Miguel	SOLER ROCA
Luis	YARZÁBAL (*)

(*) En uso de licencia a partir del 12 de abril de 2011

3. INFORME SOBRE LA JORNADA
“SITUACIÓN ACTUAL DE LA
EDUCACIÓN EN URUGUAY”

PRESENTACIÓN

Nuestro documento fundacional señalaba la posibilidad de culminar los procesos de reflexión del GRE con la organización de eventos abiertos, en los que pudiéramos cotejar nuestras ideas con las de otros colegas y profesionales cercanos al quehacer educativo.

La prosecución de nuestro trabajo requería una consulta abierta en la que se pudieran identificar los problemas más importantes de la educación actual, de modo de pasar de una reflexión teórica general al análisis de situaciones concretas de actualidad, mediante modalidades de trabajo que involucraran a un mayor número de personas.

Para ello, convocamos la “Jornada sobre situación actual de la educación en Uruguay”. Invitamos a participar en la misma a un conjunto de personas sin representación institucional pero directa o indirectamente asociadas al quehacer educativo nacional, en sus diversos niveles, especialidades y modalidades. Pareció conveniente que, tratándose de una primera jornada exploratoria, no incluyéramos entre los invitados a autoridades del Gobierno o del Sistema Educativo ni a ningún periodista, todos ellos destinatarios de los resultados de nuestra Jornada.

Los objetivos de la Jornada que constaban en nuestra circular de invitación (Véase Anexo N° 1) fueron los siguientes:

- a) Dar a conocer la creación, finalidades y características del GRE y las tareas que éste ha cumplido hasta ahora.
- b) Mantener un debate sobre la situación actual de la educación en Uruguay y, de ser posible, llegar a algunas conclusiones generales.
- c) Sugerir al GRE áreas de reflexión o tareas a realizar en el futuro.

La Jornada fue organizada en dos sesiones plenarias y en el trabajo de tres talleres simultáneos, entre los que se distribuyeron voluntariamente los participantes. (Véase la Agenda en el Anexo N° 2). Tuvo lugar el sábado 11 de junio en el local de la Fundación Polo MERCOSUR, participando 41 invitados, cuyos nombres constan en el Anexo N° 3. Se trabajó de las 9horas35' hasta las 17horas15'.

Realizada la inscripción de los participantes, en la plenaria de la mañana se pronunciaron las palabras de bienvenida y se hizo una reseña acerca del origen y funcionamiento del GRE y de los objetivos y métodos de trabajo de la Jornada.

3.1 PRIMER DEBATE EN PLENARIA SOBRE SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

Para la introducción de este tema, considerado el principal en la agenda de la Jornada, se invitó a un intercambio de ideas para identificar los problemas más importantes de la educación nacional de hoy, de modo que la plenaria pudiera seleccionar algunos de ellos que pasarían a estudio con mayor profundidad en los talleres que se iniciarían de inmediato. Se exhortó a los participantes a no debatir sobre temáticas circunstanciales, a tener en cuenta la interrelación entre la educación y la sociedad y a aceptar, dada la brevedad del tiempo disponible, la necesidad de escoger, entre muchos temas posibles, solo los que contaran con mayor relevancia y apoyo.

Tras el debate, se resolvió por consenso que en los talleres se trataran los siguientes temas:

- a) El contexto de la educación.
- b) Políticas e instituciones educativas.
- c) Las prácticas educativas y los agentes educadores.

Se acordó también que en el tratamiento de estos temas se incluyera el de otros que habían sido propuestos², como los siguientes:

1. Fundamentos filosóficos de las políticas educativas (b-c)
2. Autonomía sistémica y de centros (b)
3. Equidad, igualdad y universalización (a)
4. Demandas al sistema educativo (a)
5. Democratización del sistema educativo (b)
6. Condiciones para el aprendizaje (c)
7. Rol de la educación: reproductor o transformador (b)
8. Contenidos curriculares (c)
9. Formación docente (c)
10. Humanismo – técnica (b)
11. La comunicación en educación (c)
12. Génesis de las políticas educativas (a)
13. Participación de los colectivos (c)
14. Especialización del conocimiento (b)
15. Globalización económica (a)
16. Articulación del sistema educativo (b)
17. Requisitos para el aprendizaje (c)

Tras la asignación de temas a los tres talleres, se invitó a los presentes a distribuirse y registrarse en los mismos, señalándoles sus pautas de organización y la asignación de los respectivos espacios en el local de la Fundación.

² Entre paréntesis se indica el literal del taller en los cuales se acordó que eventualmente podrían ser tratados dichos temas.

3.2. LOS TALLERES Y LA SEGUNDA PLENARIA

Los tres talleres se reunieron simultáneamente, con una interrupción para el almuerzo. El Taller A estuvo compuesto por 12 integrantes, el Taller B por 11 y el Taller C por 18. Cada taller designó de entre sus miembros a una persona para moderar el debate y a una o más personas para tomar a su cargo la relatoría.

En la segunda plenaria, los relatores de cada uno de los talleres presentaron sus respectivos informes y los asistentes formularon preguntas y comentarios. Es de advertir que el aporte de los distintos relatores fue, por la escasez de tiempo disponible para su redacción, mayoritariamente oral y que en algunos casos la relatoría del trabajo estuvo a cargo de más de una persona. Con posterioridad a la Jornada, los miembros del GRE, dieron forma final a cada uno de los informes incorporándoles, con el apoyo de grabaciones en audio que se habían realizado, comentarios formulados por distintos participantes en la segunda plenaria.

De este modo, los informes que se transcriben a continuación son el resultado de un proceso y los contenidos de los mismos, si bien se basan en los documentos provenientes de la Jornada, constituyen la versión de síntesis que los miembros del GRE damos de las diferentes fuentes, sin que esto implique necesariamente que el GRE tenga sobre sus contenidos opiniones coincidentes con las de la Jornada.

a) **INFORME DEL TALLER A:**

“EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN”

SÍNTESIS INICIAL

El grupo definió su ámbito de discusión alrededor del tema del contexto de la educación para incluir los siguientes elementos: la relación entre la educación y las desigualdades socioculturales; consideraciones demográficas y culturales que inciden en la educación; impactos de los procesos de globalización; mercado, demandas y expectativas de relación con el ámbito de la producción nacional; agendas de los organismos internacionales que inciden en la educación, como la OMC, la OEI y los organismos financieros; supuesta crisis de la educación uruguaya; descalificación de la educación pública y restauración de políticas neoliberales en el sistema educativo.

El taller decidió referir la contextualización de la educación en Uruguay a dos niveles: el contexto nacional y el internacional. Este último debe abordar el contexto que surge de la globalización y el que está determinado por las agencias u organismos internacionales, sin desmedro de considerar contextos positivos resultantes de acuerdos regionales o continentales.

1. EL CONTEXTO NACIONAL

1.1 PROYECTO DE PAÍS Y MODELOS EDUCATIVOS

No existe proyecto educativo nacional aséptico; necesariamente éste debe concatenarse al proyecto de país a que se aspira. Conviven en la sociedad uruguaya en relación

dialéctica un proyecto de país productivo con justicia social y justa distribución de la riqueza, con otro proyecto de país con crecimiento económico pero subordinado a las leyes del mercado. Esta contradicción, con los matices que necesariamente existen, se traslada al diseño de las políticas educativas, matizando dos concepciones. Una de ellas que apuesta al desarrollo integral de los seres humanos en todas sus dimensiones, y otra que subordina la educación a las necesidades generales del mercado. Sin caer en un reduccionismo dicotómico, pues la complejidad de situaciones que la realidad impone supera siempre a los esquemas, estas dos matrices con múltiples variantes, marcan los actuales proyectos educativos en nuestro país.

1.2 CRISIS Y RETORNO A LAS PROPUESTAS NEOLIBERALES

Se percibe la ausencia de propuestas para responder a lo que muchos califican como una crisis en la educación uruguaya, si bien la noción de crisis puede ser cuestionada. Para hablar de crisis debe estudiarse el proceso histórico del sistema educativo; en ese sentido se percibe un cambio positivo a partir del año 2005; no obstante se constata cierto oportunismo por parte de determinados actores que influyen en la opinión pública para intentar desacreditar (con fines político-partidarios) a la educación pública.

Sectores de izquierda parecen haber asumido el discurso de descalificación de la educación pública, lo cual es un error y dificulta las estrategias que pueden desarrollarse para enfrentar los problemas. Ideas neoliberales han permeado la formulación de políticas públicas, incluso en este gobierno, y se intentan reinstalar visiones y programas que se procuró implantar sin éxito en los años noventa.

En la opinión pública se viene consolidando el discurso de la derecha en temas educativos. En un retroceso histórico y de "desideologización" la fuerza política de izquierda ha desandado pasos desde concepciones progresistas a proyectos políticos más conservadores, que a veces incurren en la descalificación de la Educación Pública y el ataque indiscriminado a los docentes con su consecuente desprestigio.

1.3 EL ATAQUE A LA AUTONOMÍA

Si bien los docentes son quienes han sostenido con dignidad la educación pública de este país, se intenta en un proceso sistemático de descalificación mimetizar al docente como un funcionario público en su peor imagen. En esta línea de pensamiento, se busca—con base en esa descalificación—sustituir a los docentes por políticos profesionales y tecnócratas en el diseño de las políticas educativas. Esto en violación de principios fundamentales sobre los cuales se asentó el desarrollo del sistema educativo uruguayo, como lo son la autonomía y la laicidad. El silencio y la incapacidad de elaborar estrategias alternativas desde la propia comunidad educativa han dejado el espacio libre a los políticos de oficio para ocuparlo.

Los políticos suelen tener una visión instrumental del proceso educativo. Así se verifica en el caso de Uruguay, donde las propuestas del espacio inter—partidario de debate no van dirigidas a formar y a educar, sino a preparar fuerza de trabajo para el mercado, como si se tratara de generar una fábrica de ensamblaje. Prima en ese medio una visión tecnocrática que avanza e invade la opinión pública.

Contrapuesta a la anterior concepción economicista, la formación integral de las personas debe ser la clave en los primeros niveles educativos. Se educa para integrar al

individuo a su sociedad y para dotarlo de autonomía y de capacidad crítica para incidir sobre la realidad en que vive. Se avizora como un peligro la supeditación del proceso educativo a los proyectos político-partidistas que pueden poner en riesgo todos los logros que el país ha tenido a lo largo de su historia.

1.4 EDUCACIÓN Y DESIGUALDADES SOCIALES

Durante más de un siglo la educación en Uruguay estuvo sustentada en la ideología del progreso, que suponía la existencia de un relativo nivel de igualdad social y que colocaba a la educación pública en un lugar central del desarrollo del país. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, diversos procesos llevaron a que la pobreza y la desigualdad comenzaran a acentuarse y con ello se quebró la idea, si bien mítica, de la existencia de un Uruguay de todos para todos. Antes, un niño de familia pobre, de inmigrantes por ejemplo, podía, a través de la educación pública abrirse a nuevas oportunidades y trascender el medio en que había nacido. Pero eso no es necesariamente cierto hoy para la mayoría de las familias pobres que enfrentan un intrincado entramado de problemas que les dificulta superar la condición de pobreza, que va mucho más allá de la mera carencia de ingresos.

Existe preocupación también porque la sociedad parece haber llegado a aceptar la exclusión como algo natural, como algo que no se puede superar o evitar. Por ello se considera urgente aprovechar la oportunidad que ofrece el que una fuerza de izquierda esté en el poder para sensibilizar a toda la población sobre los peligros de esa visión que naturaliza la desigualdad social. Pero sobre todo, se considera urgente el debate sobre cuáles políticas y programas podrían contribuir

a nivelar el terreno de oportunidades. De no hacerlo, las diferencias en el futuro se marcarán aun más y caminaremos hacia una sociedad profundamente dividida, con tensiones y problemas que difícilmente podrán ser superados.

La situación es muy compleja porque la pobreza se multiplicó por dos vías: la demográfica y los impactos negativos que tuvieron las políticas neoliberales de los años ochenta y noventa que aumentaron la desigualdad social.

1.5 EDUCACIÓN, POBREZA Y POLÍTICAS ASISTENCIALES

Hoy encontramos que los niños y jóvenes pobres llegan al sistema educativo (educación primaria y secundaria) con hábitos, conductas y bagajes culturales muy diferentes a los de los sectores más acomodados. Atender esta situación, a fin de proveer una experiencia educativa enriquecedora, ha demandado de los docentes y directores una carga desmedida de trabajo adicional, que excede la función específica de enseñar.

Hay consenso en que son necesarias otras políticas públicas, sinérgicas con la educación, para asegurar que los niños y jóvenes de las familias pobres lleguen a los centros educativos en condiciones idóneas para tener oportunidades reales de potenciar sus talentos y capacidades. La desigualdad y los quiebres en la estructura social requieren de políticas económicas y sociales coherentes, bien diseñadas y ejecutadas, basadas en derechos humanos y abocadas a la construcción de ciudadanía. Es imprescindible rescatar un compromiso con la igualdad de oportunidades en todas las dimensiones de la vida.

Es preciso lograr un mejor equilibrio y calidad de políticas tanto focalizadas como universales, para poner a los estudiantes de familias carenciadas en condiciones de estudiar efectivamente, a la vez que se permita a los docentes

desempeñar cabalmente su papel de educadores. Esta idea es central en el sentido de que los educadores deben educar y otros organismos del Estado deben proporcionar las condiciones asistenciales que los estudiantes con carencias sociales necesiten.

Por otra parte, para avanzar en la democratización de la educación es imprescindible diseñar mejores mecanismos de redistribución de la riqueza y asegurar un desempeño eficaz del Estado como vigilante y nivelador de las condiciones sociales.

Actualmente, hay sectores que argumentan que la educación es la mejor herramienta correctiva de la fuerte desigualdad social prevaleciente en el país, cuando en realidad se necesitarían otras políticas para ello. Es ingenuo pensar que la educación reduce la pobreza; es necesario desarrollar políticas que atiendan la precariedad en que viven cotidianamente cerca de la cuarta parte de los niños y jóvenes atendidos por el sistema de educación. Se necesitan refuerzos importantes y medidas correctivas en políticas de salud, vivienda, nutrición y cultura, entre otras.

1.6 NUEVOS PARADIGMAS EN LA SOCIEDAD URUGUAYA

En las últimas décadas ha venido gestándose un “nuevo ecosistema social”, en el cual se verifica una nueva cultura de códigos, normas y expectativas que buscan gratificaciones inmediatas y que parece estar alejando a los individuos de la educación tradicional.

En el contexto nacional uruguayo inciden fuertemente algunos cambios que se han dado en el mercado en las últimas décadas. Por un lado, ha habido una apertura que ha permitido que la plaza comercial del país se vea colmada de productos diversos de todo el planeta, incluyendo los

promovidos como señas de identidad de una modernidad transnacional. Ello ha despertado una voracidad de consumo de bienes materiales (que brindan gratificación inmediata) que seduce a los niños y jóvenes a través de campañas publicitarias en medios masivos. Se aspira a poseer bienes a los cuales muchas familias de escasos recursos no pueden acceder, lo que genera presiones y tensiones en los hogares. Cada vez más se verifica que estas tensiones alejan a muchos alumnos del proceso educativo y los inducen a conseguir recursos para adquirir los deseados bienes, lo que puede llevar incluso a actividades delictivas para satisfacer la voracidad de consumo. Además, la reciente aparición de un mercado de drogas ilegales que recluta y ofrece remuneración alta a los menores agrava la situación porque provee un polo de atracción que compite muy desigualmente con los centros educativos. De este entramado han surgido nuevos problemas de muy difícil solución porque el narcotráfico penetra progresivamente todos los ámbitos de la vida y busca constituirse en un negocio lucrativo y más convocante que la educación.

1.7 MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Los medios de comunicación generan y difunden información que incide fuertemente en las opiniones, las visiones y las aspiraciones de la población de un país. Por un lado lo que se está viendo en el Uruguay hoy es que los medios funcionan como un dinamizador del consumo y glorifican la frivolidad y la violencia. El nuevo ícono de la modernidad y el progreso es Tinelli. Se constata que progresivamente va dominando la idea de que toda experiencia humana tiene que ser divertida. A través de los medios se celebra y afirma la chabacanería como cultura,

como seña de identidad, y se desvirtúa la idea de lo que es la vida misma y el proceso de descubrir, cuestionar y discernir, esenciales para lograr un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, si vemos la educación como proceso de liberación y afirmación del pensamiento crítico, tenemos que abogar por que estos temas se discutan en el aula, "desde Tinelli a Aristóteles y no a la inversa". Pero para ello hay que tener docentes críticos. Hay que asumir las incertidumbres y ser capaces de examinar estos problemas en el proceso educativo. Hay que discutirlos con los estudiantes de igual a igual.

Por otra parte los grandes medios de comunicación condicionan la opinión pública con campañas muchas veces dirigidas en contra de la educación pública. El gran desafío es encontrar una forma de frenar el impacto negativo de los medios sobre el proceso educativo. Se impone la adopción de medidas legales y de estrategias a desarrollar desde la sociedad en su conjunto incluyendo el sistema educativo. Es vital que se comprenda que el accionar de los grandes medios de comunicación y la ausencia de normas éticas contribuyen cotidianamente a desprestigiar la educación pública y el quehacer docente, formando opinión pública en esa dirección.

Frente a esa ofensiva, que se constata cotidianamente, el sistema educativo tiene que articular una respuesta adecuada y no lo está haciendo. Entre otras sugerencias se pensó que la nueva ley de comunicaciones debía incluir el tema y que debe trabajarse con las organizaciones de la sociedad civil para impulsar la adopción de códigos de ética voluntarios por parte de los medios. También se afirmó que es preciso incidir en la formación de docentes para que asuman el desafío de impulsar el pensamiento crítico desde el salón de clases.

Lo dicho en este apartado no excluye el reconocimiento del inmenso aporte que los medios de comunicación han hecho y deberían seguir haciendo, especialmente a nivel local, cuando sus mensajes están inspirados por el objetivo de contribuir al desarrollo y mejoramiento cualitativo de la educación, tanto formal como no formal.

1.8 PRESUPUESTO PARA LA EDUCACIÓN

Se debe reconocer que el sistema educativo necesita recursos incrementales para poder atender los desafíos de calidad que hoy son imperativos. Ello necesariamente lleva a poner el acento en la formación docente, donde debe conjugarse el formar bien disciplinariamente y en didáctica. La especialización ha sido siempre una tendencia de la humanidad y hoy sigue siendo imprescindible; además, debemos subrayar, ello no está reñido con una formación de visión humanista e integral. Si no logramos superar esa falsa dicotomía se socializará en ignorancia.

Si bien se reconoce que a partir de 2005 se constata un crecimiento en la asignación presupuestal para la educación, los fondos son aún insuficientes para desarrollar un proyecto educativo acorde a las necesidades del país.

1.9 DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA Y EDUCACIÓN

En síntesis, como se expresó antes en este documento, en el contexto nacional no es posible avanzar en la democratización de la educación si no hay una democratización de la distribución de la riqueza. Actualmente en Uruguay el quintil más rico de la población se apropia de casi la mitad de la riqueza nacional mientras que el 20% más pobre apenas del 6%. Los éxitos y fracasos,

respectivamente, de los estudiantes provenientes de esos sectores de la población, no hacen más que reflejar las desigualdades en la distribución de los ingresos. No se puede esperar que el sistema educativo sea el amortiguador de las desigualdades. Cuando se llegue a la generalización de un cierto umbral básico, que todavía no es el caso en Uruguay, entonces, la educación podrá asumir un papel dinamizador. Los discursos que vienen planteando que la educación está en crisis no están sustentados en indicadores que lo demuestren, ya que los alumnos que no provienen de sectores carenciados tienen niveles de desempeño satisfactorios.

2. EL CONTEXTO INTERNACIONAL

El contexto internacional también incide fuertemente sobre la educación. Y lo hace con lógicas, productos y resultados que hay que examinar críticamente.

Los organismos internacionales de crédito han incidido fuertemente en el sistema educativo uruguayo en la década de los 90 y repiten actualmente las mismas fórmulas para tratar de seguir incidiendo. Una y otra vez expertos fijan agendas y metas educativas globales o regionales sin considerar las opiniones ni contextos nacionales. Por otra parte, para lograr esas metas se proponen mecanismos de evaluación referidos a muy cuestionables parámetros, que muchas veces condicionan los currículos de cada país. Esto afecta en primer lugar la soberanía del país, y en el caso particular de Uruguay, la autonomía de los Entes de la educación.

En el ámbito internacional debemos aspirar a que el desarrollo de cada país sea en clave de cooperación y no de subordinación. Para poder participar efectivamente en el ámbito educativo internacional se necesitan acuerdos

nacionales. Esos acuerdos deben surgir de la más amplia participación. Las agendas nacionales, que sean producto de debate y consenso entre actores diversos y calificados, permitirían interactuar en condiciones de igualdad con las otras naciones del mundo.

Participar efectivamente en el ámbito internacional requiere establecer metas propias, evaluaciones propias y pruebas propias, para de ahí compartir experiencias exitosas y no exitosas. La participación internacional debe ir abocada a afirmar la educación como un derecho humano y no como un bien de mercado. En ese sentido, el Uruguay puede y debe asumir liderazgo regional para contrarrestar las actuales tendencias que emanan de los países industrializados que ven la educación como un gran negocio con potencial transnacional.

Hacia finales de los años noventa en América Latina se comenzó a discutir el impacto de las políticas de restricción de gasto público que venían instrumentándose, junto con los desafíos que planteaban la creciente globalización económica, la liberalización de mercados, la expansión de la educación privada, así como su mercantilización. En juego estaban, y siguen estando, muchas cosas; entre otras, si la educación pública sobrevivirá frente a las corrientes avasalladoras de la privatización y la expansión de mercados que necesitan los países desarrollados y a los intentos de estos países de definirla como un servicio comercial en el marco de la OMC. Para lograr este objetivo a través de la cooperación internacional se han puesto en marcha muchas estrategias y programas que deben analizarse críticamente antes de asumirlos.

La cooperación internacional puede ser muy efectiva en muchos ámbitos educativos, pero nunca debe ser utilizada para introducir nociones que tiendan a la privatización, lo que actualmente es muy frecuente. Por ello, parece necesario

crear un grupo de trabajo u observatorio de los debates que se están dando en el ámbito internacional, con el objetivo de propiciar acuerdos sobre lo que Uruguay debe o no acordar en el campo educativo en el plano internacional.

b) INFORME DEL TALLER B:

“POLÍTICAS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS”

ACLARACIONES PRELIMINARES

El taller estuvo integrado por docentes y profesionales de diferentes áreas: primaria, secundaria, formación docente y universidad. Las intervenciones de los participantes fueron incorporando elementos para el análisis en forma asistemática y aleatoria de acuerdo a sus intereses y preocupaciones. Esta síntesis trata de recoger esas intervenciones con un criterio sumatorio, agrupándolas por temas que como es lógico tienen zonas de intersección y problemáticas que les son comunes. El escaso tiempo disponible impidió la discusión y profundización de algunos de los temas abordados que se incluyen a modo de catálogo.

1. POR QUÉ POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y NO POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Adoptamos la expresión “**políticas de educación**” para reseñar exclusivamente aquellas que refieren a lo educativo, a lo pedagógico, ya que muchas veces se engloban en la expresión “políticas educativas”, acciones y programas que no lo son, o se radican en las instituciones políticas que no

son específicamente de educación sino sanitarias, alimenticias, etc.

Se insiste en la necesidad de recuperar lo específicamente pedagógico de las instituciones del Sistema Nacional de Educación Pública, trabajando en red con el MSP, MIDES, INDA, INAU, manteniendo las identidades. Asimismo se observa el fracaso de muchas políticas focalizadas en la pobreza.

2. CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Resulta necesario analizar los lineamientos y fundamentos filosóficos de las políticas de educación desde una visión crítica y tener presente que las mismas implican no solo acciones sino también omisiones.

Varios integrantes señalan la ausencia de continuidad de algunas políticas de educación, particularmente aquellas en las que se contó con la participación de las ATD y que fueron construidas por un colectivo, así como la permanencia y/o institucionalización de organismos paralelos surgidos en décadas anteriores.

A nivel de ANEP se verifican políticas que implican la continuidad de proyectos de corte neoliberal implementados desde los años noventa, tendentes a la centralización en la toma de decisiones, así como una crítica desestructurante respecto a lo avanzado por la administración anterior (2005-2009). Ello crea desconcierto y malestar en todos los involucrados y deteriora la imagen de la institución y de los responsables de su conducción. Asimismo se observa la incorporación no legítima, de “nuevos actores” y de organismos paralelos (Centro Ceibal, LATU), que resiente la autonomía del SNEP.

3. SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

El taller consideró que debería entenderse como el conjunto de las instituciones públicas (ANEP, UR, MEC) y privadas, así como de las acciones de educación realizadas por los Ministerios de Defensa, Interior y Desarrollo Social.

Si bien la intención fue abordar estos aspectos por la significación que en el momento actual revisten para nuestra sociedad, el ámbito de desempeño de los participantes y el escaso tiempo de discusión impidió profundizarlos.

4. POLÍTICAS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES

Se constata la permanencia de las mismas. Se registran instancias en que el Poder Ejecutivo asume compromisos mediante acuerdos firmados por el MEC, respecto a metas e indicadores que vulneran la autonomía del SNEP.

Llevamos décadas de esta injerencia que actúa fundamentalmente en lo ideológico, en la superestructura, ya que dichos organismos se niegan a invertir en infraestructura. Asimismo insisten en una prédica tendente a mejorar la calidad de la educación, término al que, con frecuencia, se da una connotación economicista.

5. MATRICES SOCIOCULTURALES Y ACTORES DE LAS INSTITUCIONES

Se observa como problemática la matriz instalada en las instituciones y asumida por sus participantes. Parece pertinente colocar bajo análisis dichas matrices socioculturales para recomponer vínculos y por medio de abordajes socio pedagógicos pertinentes, superar las diferentes formas de violencia instalada. Algunos participantes sostienen que no se han registrado respuestas

claras y con enfoques socio –pedagógicos. Frente a las situaciones de violencia, se apela a porteros, servicio 222, se pide policía dentro y fuera de las instituciones, lo que supone abandonar el encuadre educativo para crear el clima adecuado a la tarea, al tiempo que se soslaya que la situación trasciende lo institucional y requiere respuestas económico-sociales.

Se plantea que si bien es necesario procurar transformaciones en lo normativo, las mismas no son suficientes, es ineludible un cambio en la manera de pensar y de actuar de los actores. Hay que recuperar además la ilusión de que es posible transformar la educación, que es posible apropiarse activamente de los saberes, así como superar la pérdida de confianza en el trabajo pedagógico, como factor coadyuvante.

6. PRESUPUESTO

En 1996 la Comisión presidida por Jacques Delors recomendó a la UNESCO que la parte del producto nacional bruto destinado a educación no debe en ningún caso ser inferior al 6% en los países donde no se ha alcanzado ese objetivo. Asimismo observaba que el mejoramiento del sistema educativo obliga al político a asumir plenamente su responsabilidad. En nuestro país esa meta está lejos de ser alcanzada.

En momentos de incertidumbre económica y social, en que el SNEP debe ser un espacio de integración social y de apoyo a las expectativas de la sociedad y en particular de los niños y de los jóvenes, se requieren transformaciones profundas y estrategias de largo plazo, que hacen imprescindible la decisión política para invertir más en educación.

7. AUTONOMÍA - COORDINACIÓN

Se observa una resignificación del concepto de autonomía, producto del discurso neoliberal, que la entiende como administración privada de recursos públicos, que conduce a la fragmentación y a la privatización. Por el contrario, debe entenderse por autonomía la elaboración y gestión de proyectos con amplia participación de los actores involucrados en los diferentes niveles de decisión.

La situación actual, se sostiene, es de vulneración de la autonomía y se observan también dificultades en la coordinación tanto intra como interinstitucional.

Se señala la formación docente como espacio estratégico para la construcción de una adecuada coordinación. Las exigencias de las nuevas realidades institucionales, particularmente el Instituto Universitario de Educación, plantean como imprescindible una actitud abierta y solidaria de las instituciones que integran el SNEP, a los efectos de alcanzar una coordinación respetuosa de las autonomías.

8. DEMOCRATIZACIÓN

Se afirma como indispensable el funcionamiento democrático de las instituciones, ya que en ellas se construyen las individualidades. Resulta imprescindible promover la participación en todos los niveles y garantizar la apropiación activa de los bienes de la humanidad. Esto supone no solo generar igualdad de oportunidades, sino también generar igualdad de condiciones y garantizar logros efectivos en los estudiantes. Se afirma que los actuales resultados forman parte de la lógica del sistema. En consecuencia, se hace necesario deconstruir la disgregación del sistema e impulsar el trabajo en redes de los diferentes organismos del Estado.

En resumen, el taller observó como problemas sustantivos del SNEP:

- * Limitación de la autonomía.
- * Problemas de coordinación inter e intra institucional. Coordinaciones magras y con poca participación.
- * Injerencia de nuevos actores y creación de organismos paralelos.
- * Descentralización escasa.
- * Presupuesto insuficiente.

Se planteó como imprescindible:

- * La implementación de soluciones y acciones conducentes al desarrollo y fortalecimiento del SNEP en su conjunto, tendentes a garantizar el pleno acceso y permanencia en el mismo. Esto supone definir políticas que aseguren una fuerte inversión del Estado, capaz de permitir la integración y participación de los sectores más desfavorecidos y particularmente de aquellos jóvenes que ni estudian ni trabajan.
- * Firme defensa de la autonomía.
- * Fuerte articulación del SNEP y unidad en la proposición de acciones de largo plazo que fortalezcan la educación y permitan superar la situación de emergencia en que ésta se encuentra.

c) INFORME DEL TALLER C:

**“LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LOS
AGENTES EDUCADORES”**

**1. CONCEPTO DE PRÁCTICAS Y SU RELACIÓN CON LAS
TEORÍAS**

Se expuso que el debate actual sobre las prácticas educativas es totalmente insuficiente y que es legítimo plantearse qué es lo específico de las prácticas educativas. Debiéramos discutir y escribir mucho más sobre ellas, socializando nuestros avances. Como antecedente de esta tendencia, se comentó que en las décadas cuarenta y cincuenta, gracias a la iniciativa de D. Agustín Ferreiro, se creó el Centro de Divulgación de Prácticas Escolares, cuya revista llegaba a todas las escuelas con trabajos de los maestros primarios.

Importa referirse al “acontecimiento educativo”, a lo que ocurre en realidad en el aula, a cómo circula y se transforma el saber, reconociendo que muchas veces ese acontecer difiere de lo que se había previsto. Podemos considerar que las prácticas son teoría en acción. Constituyen un actuar que no revierte en objetos sino en personas, de ahí que resulten factores fundamentales de los procesos educativos. Nuestras teorías se visualizan en la práctica; las teorías se convierten en acción mediante prácticas concretas. Convergentemente, las prácticas transitan un camino pedagógico; por consiguiente, no pueden estar reñidas con los aspectos conceptuales que sustentan el sistema educativo. Este último fija los parámetros en los que las prácticas operan.

A este binomio teoría/práctica hay que integrar otro elemento. En efecto, la práctica puede ser entendida como la articulación entre el contexto, el pensamiento teórico y el

hacer sobre el terreno. Las prácticas tienen que resultar coherentes a la vez con la teoría general que orienta el sistema y con el contexto concreto en el que ellas se aplican. No resulta conveniente incorporar técnicas a los procesos educativos sin una concepción previa de la política educativa. Enfrascados en el “cómo”, no debemos descuidar los “por qué” y los “para qué”, mucho más explicitados en el pasado. En resumen, la teoría interpela a la práctica y viceversa.

2. LA SITUACIÓN ACTUAL EN CUANTO A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Predominaron en el taller las apreciaciones críticas sobre el conjunto de prácticas educativas aplicadas en la actualidad. En las últimas décadas la reflexión pedagógica resultó sumamente afectada. “Hubo - se dijo - un vaciamiento de la reflexión”. Pese a la heterogeneidad del sistema educativo, este hecho lo afectó en su totalidad, incluso a la Universidad, que no está produciendo conocimiento en el campo de la educación. Existe mucho diagnóstico pero poco conocimiento. No se conocen los autores de la pedagogía nacional, es decir, nuestras raíces profesionales. A vía de ejemplo, un artículo sobre enseñanza de las ciencias publicado en la revista “Quehacer Educativo” no menciona entre sus fuentes a ningún autor uruguayo.

Los debates de los años cuarenta y cincuenta quedaron olvidados y cuando resurgen no son objeto de una actualización que considere el contexto actual. Se ha producido la pérdida del sentido de la educación. Se dijo que “nosotros hacemos como que enseñamos y los alumnos hacen como que aprenden”. El doble objetivo de educar para la formación del ciudadano y a la vez para que contribuya al sistema productivo no está claro, ni para el docente ni para el

alumno. Las prácticas asistencialistas consumen mucho del tiempo que debiera reservarse a la enseñanza. Algunos de los aspectos que se examinan teóricamente no son objeto de aplicación práctica. Tal es el caso, por ejemplo, del principio de participación.

Se señaló que las políticas adoptadas en los años noventa produjeron una tecnificación de los procesos. Actuaron tendencias de las ciencias sociales que “nos matizaron”. Hubo una categorización o tipificación de los alumnos, incluso a veces su estigmatización, lo que plantea problemas en la praxis. Lo que en la sociedad son características antropológico-culturales se convierte en categorías en el aula. Como consecuencia, no se reconoce el derecho del otro a ser otro, se impide la participación de niños y jóvenes, a los que urge dar voz, reconociendo, a la vez la dificultad y complejidad de hacerlo en nuestra sociedad.

También se señalaron problemas específicos que afectan las prácticas educativas: a vía de ejemplo, se identificaron los siguientes: la falta de estudios sobre las prácticas en la Universidad, donde ocurre lo mismo que en el resto del sistema e impera la rutina; la carencia de revistas pedagógicas que nos devuelvan una visión americanista de la educación; la falta de sistematización de buenas prácticas en los aprendizajes técnicos; el debate, que sigue abierto, sobre la importancia de los enfoques integradores, es decir, la conveniencia o inconveniencia de la integración de asignaturas en la enseñanza media; la incorporación de nuevas disciplinas de estudio sin perjuicio de que se preconice el trabajo interdisciplinario. Alguien concluyó que “cada vez sabemos más de menos”. Tampoco ayudan los medios de comunicación, que se ocupan abusivamente de los temas de la educación y que, sin embargo, dedican poco espacio para comentar aquellas prácticas de aula que podrían

contribuir al acercamiento de las familias a los centros docentes.

En cuanto a las prácticas aplicadas al gobierno de la educación, se sostuvo que en décadas anteriores la Educación Secundaria gozó de mucha mayor autonomía que la Primaria. En efecto, de los siete miembros de su Consejo ninguno era elegido por el Poder Ejecutivo, lo que pronto quedó abolido. Las estructuras creadas por la Ley N° 14.101 de 1973 (llamada Ley Sanguinetti) siguen vigentes en lo fundamental.

No obstante esta tendencia general, existen claras manifestaciones de resistencias por parte de docentes e instituciones. A pesar del statu quo, se crean nuevos espacios, que no siempre son aprovechados para mejorar la calidad de la educación. Hay maestros, sin embargo, que aun corriendo ciertos riesgos, llevan adelante innovaciones, las que pueden modificar la rigidez de las estructuras y normas. Muchas escuelas, liceos y escuelas técnicas aceptan a este respecto la ayuda de la Universidad. La UTU, por ejemplo, realizó todo un curso concertado con ésta y desarrolla todo el programa de tecnicaturas co-gestionadas. En otros casos, predomina el temor y la respuesta de los docentes es la de no innovar sin la autorización previa del Inspector correspondiente.

Una estrategia podría ser la de examinar las “buenas” experiencias innovadoras que tienen lugar y, a partir de ellas, repensar los aspectos teóricos, reconstruyéndolos a partir de la práctica. Se recordó, por añadidura, que no siempre está claro el concepto de “buena” práctica, pedagógicamente hablando, pues puede predominar la práctica “exitosa”, con riesgo de aceptar pautas del sistema vigente que nos harían incurrir en un enfoque economicista.

3. LAS PRÁCTICAS Y LOS EDUCADORES

El taller reconoció ampliamente la gravitación del personal docente y técnico en la construcción, desarrollo y transformación de las prácticas educativas. La figura del docente resulta fundamental, se dijo, en los procesos educativos.

Varios factores fueron señalados como contribuyentes a la desvalorización profesional y social de los docentes. Más que por un trabajo creador el docente transita por situaciones de rutina. Se integra en una institución y reproduce el trabajo de otros, por simple imitación, sin tiempo ni deseos de participar en un trabajo de equipo. Su potencial individual es muy limitado. La creación resulta afectada por las condiciones del aula, del establecimiento educativo, del barrio y del sistema. Los educandos pueden ser mirados como objetos por el docente, que no les concede autonomía. Mientras la teoría propicia una relación horizontal, democrática, igualitaria entre educador y educando, con frecuencia la relación en el aula es de poder, autoritarismo, enfrentamiento. El ser humano, cuyo perfil en gran parte depende de con quién convive, crece con vínculos no suficientemente positivos respecto a sus educadores. Inseguro ante el alumno, el docente “marca” al estudiante, sin escucharlo, amparándose en el cumplimiento del programa, sin poder comprender los intereses de aquél.

A la perplejidad originada por situaciones de ambigüedad, el docente añade con frecuencia la vivencia del miedo. La dictadura y la post dictadura nos alejaron de raíces históricas, algunas de las cuales podrían servirnos. El trabajo de los inspectores se aplica más a evaluar al docente según la forma en que planifica su trabajo que según cómo lo realiza. La planificación está deviniendo el “elemento estrella” de la

evaluación, mientras la labor supervisora y orientadora concede poca importancia a las prácticas desarrolladas.

La autonomía del docente se ve cercenada por la estructura piramidal que prevalece y por los miedos que sigue experimentando, resultantes de etapas de extremo autoritarismo y trato injusto. La dictadura afectó la calidad profesional de algunos cuadros que, tras ella, permanecieron en el sistema. Algunos actuales inspectores manifiestan que las ATDs no pueden tratar temas ajenos a la agenda que se les fija, lo que supone el predominio de formas obsoletas de control. Se mostró inquietud por conocer si existen garantías que eviten el desempeño de inspectores de perfil autoritario.

Los procesos de formación docente actualmente en curso no han incorporado suficientes prácticas innovadoras. No puede haber una buena formación docente sin una relación coherente entre la teoría y la práctica. No solo es preciso jerarquizar la figura de los educadores, también la historia, las raíces de nuestra educación deben ser revalorizadas. Se da el caso de educadores recién graduados que no conocen la significación de Agustín Ferreiro, Julio Castro, Jesualdo Sosa, Reina Reyes. Se están formando docentes sin el indispensable compromiso social. En algunos casos, los formadores de los docentes no pueden ser, lamentablemente, tomados como ejemplo por los futuros educadores.

Esta presentación crítica de las relaciones entre la función docente y las prácticas educativas estuvo matizada por intervenciones que destacaron el significativo esfuerzo que realizan muchos educadores por mantenerse creadores, independientes, dispuestos a asumir sus responsabilidades y compromisos ante el alumnado y la sociedad, más allá de las normativas presentes propias de una visión desactualizada del quehacer educativo. No dejaría de ser interesante investigar las razones que llevan a muchos jóvenes a formarse para la función docente.

4. ALGUNAS NECESIDADES Y PROPUESTAS

Pese a la brevedad del tiempo de que dispuso, el examen crítico de las prácticas educativas realizado por el Taller C permitió aflorar ideas a retener en una perspectiva de futuro. Es el caso del señalamiento de varias necesidades que urge atender, en algunos casos formuladas como propuestas concretas. Se las resume a continuación:

4.1.- El debate general en educación debe ser mantenido. Se comparte la conveniencia de transformar el sentido de la educación, de abandonar las modalidades autoritarias generadoras de miedo y de fortalecer en todo el sistema educativo el interrelacionamiento horizontal.

4.2.- A través de innovaciones creadoras, muchos educadores resisten la tendencia de los sistemas educativos a priorizar la función de la educación como factor de incremento de la producción nacional en desmedro de una formación integral del alumno, en que su desarrollo como persona, como ciudadano y como agente económico se complementen. Es recomendable alentar el empeño creador de los docentes y dar difusión a sus manifestaciones superando las habituales rigideces propias de un sistema de tan amplia cobertura.

4.3.- El docente es protagonista fundamental en la configuración de los seres humanos que la sociedad les confía. En gran medida, el desarrollo de las personas a través de procesos educativos de elevada calidad depende de las características de los educadores.

4.4.- Por consiguiente, es recomendable seguir reflexionando sobre el perfil deseable del docente, lo que la sociedad y el sistema educativo esperan de él, sus derechos y deberes. El taller considera que ese perfil ha de ser el de un militante comprometido consigo mismo, con el alumnado a su cargo, con la educación pública nacional, con su entorno

inmediato y con una sociedad en proceso de transformación. Más que un educador dispuesto al acatamiento de órdenes, interesa formar un educador con alto grado de autonomía creadora al servicio de un proyecto educativo compartido.

4.5.- Pero también hay que superar toda visión individualista del educador. Él constituye parte de una institución y de un sistema educativo a los que se debe y en los que tiene que sentirse integrante de un equipo.

4.6.- Los programas de formación y perfeccionamiento docente han de prestar atención a lograr que el futuro trabajador de la educación enriquezca el conocimiento teórico con las necesarias prácticas, y viceversa, procurando una complementariedad de mutuo fortalecimiento entre el “para qué” y el “cómo”.

4.7.- En la evaluación de la función docente es deseable que los supervisores abandonen todo autoritarismo y juzguen el trabajo del docente más por las prácticas que por la presentación de los instrumentos de planificación del proceso de enseñanza.

3.3 CLAUSURA

Las palabras de clausura estuvieron a cargo de un miembro del GRE quien señaló, en lo esencial, los siguientes aspectos:

Más que palabras de clausura trataremos de enunciar palabras de apertura. Finalizada la Jornada de hoy, hemos dado un pequeño paso que, como buen paso, debería exigir y estar preparando el próximo.

Hemos trabajado en tres talleres temáticos, intercambiando con provecho nuestras experiencias y opiniones. Más allá de

esto, creemos que lo que ha resultado fundamentalmente de esta reunión son preguntas que nos interrogan.

¿Hemos identificado algunas líneas maestras o ejes centrales que nos permitan ir elaborando una visión de conjunto?

¿Hemos establecido bases para una concepción integral de la situación de nuestra educación hoy, que puedan habilitarnos para una propuesta educativa global que pueda llegar a realizarse, llegar a hacerse real en la situación actual?

¿En qué ideas, en qué banderas, en qué consignas fundar nuestras propuestas? Y, sobre todo y más en concreto; si más o menos tenemos una orientación, qué proponemos para dar respuesta a la situación actual? ¿Qué caminos para ponerlas en discusión pública, en debate educativo, en un contexto que no parece abierto a discusiones? ¿Cómo ir haciendo estos debates cada vez más públicos, de modo que puedan llevar a la realización concreta de nuestra educación en todas sus dimensiones?

Esto lo planteamos como preguntas a partir de lo que hemos hecho. Podríamos decirlo de modo no interrogativo: vamos a ver si ahora nos queda elaborado un camino para precisar nuestros principios y para avanzar al menos algunas modestas líneas donde desarrollar propuestas.

Nos queda también ¿con quiénes? ¿cómo? ¿a través de qué acciones ir transitando nuestro camino? O sea: ¿Cuáles deberían ser los próximos pasos?

Y no podemos dar por “clausurado” este encuentro sin plantear otra cuestión.

Este movimiento empezó por una idea medio loca de tres educadores. Se concretó en un grupo de una decena de personas que estuvo trabajando durante un año, y que ahora pone a consideración pública esta pequeña propuesta.

Porque la intención básica de la propuesta de abrir este espacio de hoy, es que esto no sea visto como sustituto de ningún otro espacio, sino como el intento de ser un lugar de

encuentro bastante inédito, y no cerrado entre los que aquí estamos; es entre todos que querríamos seguir avanzando con la propuesta de integrar en definitiva a todo aquel que quiera participar en el intento de reconstruir la educación uruguaya, de reformularla en el presente y para el futuro, transitando caminos propositivos.

Y lo que queremos es generar nuevas esperanzas, desde esta situación actual que estamos viviendo como momentos difíciles de la educación pública uruguaya. Porque son momentos en que no la vemos suficientemente impulsada hacia delante, y son los momentos en que sí esperábamos con fuerte expectativa que fueran de empuje y profundización de nuestra educación.

Por eso no quisimos decir palabras de *cierre* sino de *apertura*, deseando que el camino que hoy se vislumbra sea colectivo, participativo y de compromiso irrenunciable con la educación pública de este país.

3.4. EVALUACIÓN DE LA JORNADA

Se distribuyó un formulario de evaluación de la Jornada con cinco preguntas, a responder voluntariamente. De los 41 participantes, 26 manifestaron sus opiniones sobre la Jornada. El GRE las sintetiza en los siguientes términos:

INFORME SOBRE LAS EVALUACIONES DE LA JORNADA

Los temas debatidos en la Jornada fueron considerados importantes, oportunos, pertinentes y necesarios por todos los participantes, a la vez que representativos de las inquietudes y necesidades de los asistentes. Por la generalidad y amplitud de los mismos se considera que la

Jornada constituyó una primera aproximación, que es necesario profundizar, a la vez que abordar específicamente propuestas concretas.

La organización de la jornada y las modalidades de trabajo implementadas fueron consideradas muy buenas dado la cantidad de participantes y de intervenciones, el respeto de los planteos de todos y el tiempo disponible. No obstante, algunos participantes consideraron escaso este último.

En relación a **los informes finales y conclusiones de la jornada** hay dispersión de opiniones en las evaluaciones entregadas. En general se estima que los informes grupales fueron buenos, claros, adecuados y pertinentes a la vez que precisos, aunque con un grado de generalidad acorde al tiempo disponible y a las posibilidades que brindan las dinámicas seguidas. Se destaca el nivel de acuerdos básicos existente en el grupo en su conjunto. Se aspira a retomar los temas debatidos y a continuar profundizando y concretando en cada uno de ellos, a la vez que se propone que sean motivo de ulteriores instancias de discusión.

El trabajo realizado hasta ahora por el GRE fue considerado muy bueno, serio, necesario, con una plataforma abarcativa y el valor de su carácter autónomo y plural. Se lo vio como una excelente iniciativa, producción y capacidad de convocatoria, imprescindible para pensar fuera del sistema. Abordó temas importantes para la reflexión, ante la carencia de producción técnico - política sobre temas educativos para el contexto actual. Se valora el documento básico de trabajo como un buen inicio de debate y construcción, pese a aspectos a profundizar.

Propuestas para que el Grupo de Reflexión sobre Educación aborde en el futuro:

Sobre líneas de acción futuras del GRE:

- Continuidad de jornadas similares a la realizada con temas más concretos, pensar contextos y prácticas específicas y hacer propuestas, ya que en los aspectos generales hay acuerdos.
- Dar continuidad a este debate y a estas jornadas y si fuera posible abrirlos a otros actores educativos con participación de todas las instituciones educativas y de ámbitos políticos, sociales, sindicales.
- Subdividir el grupo en subgrupos de trabajo.
- Concretar en forma escrita lo producido por el GRE y por la Jornada.
- Definir estrategias de difusión (artículos de prensa, ensayos breves, jornada pública de debate).
- Pensar formatos para profundizar la propuesta alternativa.

Sobre dimensiones y temáticas del sistema educativo a abordar:

- Formular propuestas de políticas educativas y estrategias de cambio.
- Construir colectivamente una mirada más profunda e integral de la realidad educativa nacional.
- Profundizar los temas debatidos.
- Generar propuestas concretas en torno a los temas tratados, principalmente Formación Docente.
- Formación docente inicial y especial (áreas en las que existe un vacío).
- Autonomía – centralización – descentralización – laicidad.
- Generar escenarios para propuestas pedagógicas (qué y cómo enseñar, qué y cómo se aprende, qué y cómo se evalúa).

4. DECISIONES ADOPTADAS POR EL GRE COMO RESULTADO DE LA JORNADA

En reuniones realizadas con posterioridad a la realización de la Jornada, el GRE aprobó, entre otras, las siguientes resoluciones, en gran parte inspiradas en las propuestas formuladas por los participantes en la evaluación de la Jornada:

1. Agradecimiento a la Presidencia de la Fundación Polo MERCOSUR por las facilidades que otorgó para la realización de la Jornada.
2. Incorporación al documento del GRE “Educación: definiciones y principios fundamentales” de algunos de los comentarios realizados tras la Jornada por participantes en la misma.
3. Publicación y difusión de dicho documento.
4. Redacción, publicación y difusión del Informe de la Jornada.
5. Solicitud de entrevistas a diversas instituciones y personalidades para intercambiar ideas sobre los materiales producidos y las actividades futuras del GRE.
6. Creación de tres grupos de trabajo con participantes de la Jornada acerca de:
 - a) Los educadores y su formación.
 - b) La evaluación en la educación.
 - c) Políticas de educación: presente y perspectivas.
7. Acompañamiento de la actividad de los grupos de trabajo

- y, eventualmente, realización de jornadas para evaluarla.
8. Tras la producción de los informes de cada uno de los grupos de trabajo, realización de Jornadas abiertas para comentarlos y enriquecerlos.
 9. Adopción por el GRE de dichos informes, con las modificaciones que se impongan, y publicación y difusión de los mismos.
 10. Ocasionalmente, convocatoria a conferencias a cargo de especialistas nacionales o extranjeros sobre temas de educación. De ser posible, digitalización y difusión del texto de dichas conferencias.
 11. Participación en actividades sobre educación promovidas por otras entidades.
 12. Eventualmente, emisión por el GRE de manifiestos o pronunciamientos sobre temas particularmente importantes o urgentes de la actualidad educativa.
 13. Realización de acuerdos con entidades que disponen de páginas web (de ser posible vinculadas a temas de educación) para incluir en ellas trabajos o noticias del GRE.
 14. Presentación pública con los auspicios del GRE de libros, revistas y materiales en general asociados a la temática de educación.
 15. Ajustes progresivos a la organización del GRE para el mejor cumplimiento de las tareas programadas, manteniendo siempre su carácter dialogal e independiente.

ANEXO Nº 1

INVITACIÓN A LA JORNADA

GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN

greflexion.educacion@gmail.com

Montevideo, mayo de 2011

Estimado:

El GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN se complace en invitarle a participar en la JORNADA SOBRE SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY que tendrá lugar el sábado 11 de junio de 2011, de 9,00 a 17,00 horas en Montevideo, en el local de la Fundación Polo Mercosur.

A dicha Jornada hemos invitado aproximadamente a cincuenta personas directa o indirectamente asociadas al quehacer educativo nacional en sus diversos niveles, modalidades y especialidades. Los objetivos fundamentales de la misma son:

- a) Dar a conocer la creación, finalidades y características del Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) y las tareas que éste ha cumplido hasta ahora.
- b) Mantener un debate sobre la situación actual de la educación en Uruguay y, de ser posible, llegar a algunas conclusiones generales.

- c) Sugerir al GRE áreas de reflexión o tareas a realizar en el futuro.

Le rogamos tomar conocimiento de los siguientes documentos adjuntos que hemos elaborado en apoyo de la presente invitación:

- La circular de 30 de marzo de 2010 que dio lugar a la constitución del GRE.
- El documento *Jornada sobre situación actual de la educación en Uruguay*, elaborado como marco conceptual sobre la educación en general y los principios fundamentales que han de regirla, cuya lectura crítica le rogamos realizar con anterioridad al 11 de junio.
- La agenda de la Jornada.

Esperamos tener el agrado de contar con su presencia y participación activa en la Jornada y lo saludamos muy cordialmente,

Agustín CANO, Lilián D'ELÍA, Marta DEMARCHI, Walter FERNÁNDEZ VAL, Elsa GATTI, Olga GUMILA, Mauricio LANGÓN, María Teresa SALES, Miguel SOLER ROCA, Luis YARZÁBAL (en uso de licencia a partir del 12 de abril de 2011).

ANEXO Nº 2

AGENDA DE LA JORNADA

GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN

JORNADA SOBRE SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

Montevideo, sábado 11 de junio de 2011

A G E N D A

9,00 – 9,30: Recepción e inscripción.

PRIMERA SESIÓN PLENARIA

9,30 – 9,45: Apertura. Información sobre el Grupo de Reflexión sobre Educación.

9,45 – 10,00: Información sobre el documento “Educación: definición y principios fundamentales” y sobre el método de consultas posterior a la Jornada con vistas a su mejoramiento.

10,00 – 11,00: Apertura del debate sobre la situación actual de la educación en Uruguay: identificación de los temas a discutir en los talleres e inscripción de los participantes en los mismos.

TRABAJO EN TALLERES

11,00 – 13,00: Trabajo en los distintos talleres.

13,00 – 14,00: Pausa y refrigerio.

14,00 – 15,00: Continuación del trabajo en los talleres, con elaboración de conclusiones en cada uno de ellos.

SEGUNDA SESIÓN PLENARIA

15,00 – 16,30: Presentación de los informes de cada uno de los talleres, debate sobre los mismos y aprobación de conclusiones.

16,30 – 17,00: Evaluación de la Jornada y clausura.

ANEXO Nº 3

LISTA DE PARTICIPANTES EN LA JORNADA

AMEIGENDA, Shirley	GIORGI, Víctor
ARAKELIÁN, Garabed	GRATTAROLA, Silvia
ARREDONDO, Julio	GUMILA, Olga
BARBOZA, Oruam	KAPLÚN, Gabriel
BERTTOLINI, Marisa	LANGÓN, Mauricio
BONILLA, Harley	LEMA, Fernando
BRINDISI, Víctor	LÓPEZ, Mario
CANO, Agustín	MARKARIAN, Roberto
CARBAJAL, Luis Eduardo	MARTÍNEZ, Ignacio
CARBAJAL, Nancy	MIRANDA, Fernando
CASSINA, Rubén	PEDRETTI, Seni
CELIBERTI, Noemi	RICHERO, Nydia
COLLAZO, Mercedes	RIVERA, Marcia
CONTERA, Cristina	RODRÍGUEZ, Luisa
D'ELÍA, Lilián	SALES, María Teresa
DEMARCHI, Marta	SANTOS, Limber
DUCRET, Lydia	SARNI, Mariana
EULACIO, Néstor	SARTHOU, Danae
FERNÁNDEZ VAL, Walter	SOLER ROCA, Miguel
GATTI, Elsa	SOSA, Alejandro
	VISCARDI, Nilia

ANEXO Nº 4

SIGLAS EMPLEADAS EN EL TEXTO

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ATD	Asamblea Técnico Docente
CODICEN	Consejo Directivo Central (de la ANEP)
GRE	Grupo de Reflexión sobre Educación
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
INDA	Instituto Nacional de Alimentación
LATU	Laboratorio Tecnológico del Uruguay
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
MSP	Ministerio de Salud Pública
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OMC	Organización Mundial del Comercio
SNEP	Sistema Nacional de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UR	Universidad de la República
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay