



Los límites de la inclusión: mitos y realidades de la educación uruguaya del último siglo.

Adriana Marrero¹

Resumen:

El artículo se propone mostrar que la desigualdad educativa no es un fenómeno nuevo en Uruguay. Lejos de un sentido común generalizado que sostiene que la educación uruguaya del mediados del Siglo XX tenía altos grados de calidad y de inclusión social, el artículo muestra las dificultades que tuvo siempre el sistema educativo uruguayo para incluir a los sectores más pobres de la población. Simultáneamente, se ensayan explicaciones sobre las razones por las cuales la educación del pasado no era cuestionada.

Palabras clave: desigualdad educativa, Uruguay, siglo XX

Abstract:

The article tries to show that educative inequality is not a new phenomenon in Uruguay. Far from a generalized common sense that maintains that XXth Century Uruguayan schools was characterized by high degrees of quality and social inclusion, the article shows the difficulties of this system for the inclusion of the poorest. At the same time, some an explanation of the reasons of these believes are proposed.

Key words: educative inequality, Uruguaya, XXth Century

¹ Adriana Marrero es Doctora por la U. de Salamanca, Magister en Educación y Licenciada en Sociología por la U. de la República, Uruguay. Es Profesora del Departamento de Sociología de la U. de la República de Uruguay, e Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores.

1 Introducción

El artículo que se presenta a continuación, es el resultado de adoptar una perspectiva de tipo histórico, para entender mejor ciertos fenómenos que hoy parecen persistentes y nocivos de la educación uruguaya, como son los de la exclusión y el fracaso escolar de las poblaciones más pobres. Contrariamente a lo que suele creerse desde un sentido común generalizado, sostendremos acá que la educación uruguaya del siglo XX, aunque relativamente exitosa en relación a otros países, ha sido, tradicionalmente, notoriamente excluyente para las capas sociales más bajas de la sociedad. Esto supone afirmar que hay mucho de imaginado en esa educación uruguaya del pasado, y sin pretender abarcar la enorme complejidad de ese pasado, parece pertinente examinar algunas de las tendencias y tensiones que me parecen más interesantes para entender el mundo educativo de hoy.

Para eso, partiré de una breve sinopsis de la situación de la enseñanza al final del siglo XX y a comienzos del XXI, procurando mostrar a través de algunos datos secundarios significativos, las características y dimensiones de los fenómenos que constituyen los principales problemas de la educación en el presente. Desde allí, examinaré algunos fenómenos y tendencias del sistema educativo de las primeras décadas del siglo XX, para, a partir de un breve análisis, someter a examen algunos fenómenos que pueden llevar a relativizar un cierto sentido común que se ha conformado en la sociedad uruguaya sobre el desempeño de la educación, en particular de la escuela pública obligatoria. Por último, se concluye discutiendo el papel de los sistemas educativos en la conformación y la legitimación de una estructura social diferenciada y desigual.

2 El presente como punto de partida: el estado de la educación a fines del siglo XX

2.1 Exclusión social, desigualdad educativa, más exclusión social

Difícilmente pueda discutirse que el principal problema del sistema educativo uruguayo, en la actualidad, es la desigualdad de sus resultados. No se trata, de que los alumnos que transitan por los distintos niveles educativos tengan rendimientos y resultados diferentes, lo que es esperable en todo sistema escolar, aún en los mejores del mundo. Se trata del grave problema ya largamente diagnosticado, de que la suerte escolar de los

alumnos se encuentra muy estrechamente ligada a su procedencia sociofamiliar. Esto significa que con muy alta probabilidad, los niños y jóvenes provenientes de clases bajas no lograrán superar niveles mínimos de educación, mientras que los que provienen de clases altas, muy probablemente alcanzarán los más altos niveles educativos. En los lugares intermedios, se ubicarán los jóvenes provenientes de lugares socialmente intermedios.

En términos sociológicos y educativos, se trata aquí del viejo y recurrido tópico de “la reproducción” de la estructura social a través de los sistemas escolares. Desde que en 1970, Bourdieu y Passeron publicaran con este título lo que sería el libro insignia de toda una corriente de pensamiento, la escuela ha sido vista como un gigantesco aparato cuyo cometido principal era el de dar legitimidad a la reproducción intergeneracional de las desigualdades económicas y sociales. Aunque algunos autores, como Durkheim o Weber por ejemplo, se han preocupado por mostrar cómo la educación ha sido siempre, en todas las sociedades y en todas las épocas, un modo de asegurar la continuidad de la sociedad tal como ella es, la función “reproductora” de la escuela en las sociedades capitalistas modernas asume nuevas características. Apoyada ahora sobre el supuesto liberal de la igualdad de oportunidades y bajo la promesa de una distribución de credenciales según el mérito individual, la escuela capitalista moderna termina ratificando, muchas veces, el origen social que la suerte al nacer asignó a los alumnos, pero con el agregado de que esas desigualdades se encuentran ahora legitimadas por una autoridad pedagógica y por el carácter aparentemente neutral y académico de las credenciales educativas. Por otro lado, también es verdad que la verdadera fuente de la legitimidad de la escuela como proveedora de capital cultural bajo la forma de un saber acreditado, consiste en la imperfección de su función reproductora: contra todo pronóstico, siempre hay una buena parte de las credenciales educativas que terminan en manos imprevistas. La causa de esta “imperfección” es también conocida: la escuela, al fin y al cabo, también educa. Y con ello, se constituye en un potencial instrumento para la igualación -o al menos para la redistribución- de las oportunidades en la vida.

Lo que en el plano teórico es esperable, no deja, sin embargo, de impactarnos en el terreno de los datos sobre la realidad socioeducativa uruguaya. A fines del siglo XX, de la mano de un conjunto de trabajos sociológicos que han tomado como objeto al sistema educativo y su desempeño, venimos a percibir con claridad que efectivamente, la educación

uruguayo –por más pública gratuita, laica y obligatoria- también reproduce y legitima las desigualdades sociales, y lo hace muy marcadamente. Veamos algunas cifras.

2.1 La desigualdad en números

En el año 2001 se matricularon casi 770.000 niños y jóvenes en la educación pública: casi 90.000 en Educación Inicial, 400.000 en Educación Primaria, unos 220.000 en Secundaria, y algo más de 60.000 jóvenes en Educación Técnico Profesional (MEC, 2002). Los matriculados en la educación privada, oscilan alrededor del quince por ciento, con variaciones según niveles: algo menos en primaria, y un porcentaje mayor en la educación media. Pero no todos los que se matriculan en ambos subsistemas tendrán iguales oportunidades de egresar con éxito. Las probabilidades de culminar el nivel, varían fuertemente según el nivel de ingreso del hogar. Mientras que en los hogares con mayores ingresos, prácticamente todos los niños terminan primaria, la probabilidad ya desciende al 80% para los niños pertenecientes al 20% de hogares de menores ingresos. Quiere decir que ya la educación primaria que permanece abierta a todos y recibe al 100% de las niñas y niños uruguayos, no logra distribuir equitativamente entre todos ellos, los contenidos que la sociedad uruguaya le ha encomendado.

Estos problemas se agudizan a niveles superiores: la probabilidad de que los jóvenes provenientes de un hogar del primer quintil de ingresos (20% más pobre) completen la Educación Media alcanza sólo a un 29% y la de completar 16 años de educación, baja a un 20%. Mientras tanto, en el otro extremo, los jóvenes provenientes del quinto quintil de ingresos (20% más rico) tiene un 78% de probabilidades de completar la Educación Secundaria y un 66% de completar 16 años de educación (ANEP, 2003). Más del 60% de los estudiantes que no logran culminar el ciclo obligatorio, pertenecen al primer cuartil de ingresos. Eso significará, para ellos, mayores dificultades de superar en su futuro, las actuales limitaciones económicas de su lugar de origen: con alta probabilidad, seguirán siendo pobres en el futuro.

Si dejamos de lado los factores puramente económicos y pasamos a considerar lo que se llama el capital cultural del hogar -esto es, el nivel educativo de la madre, el padre u otro adulto con el que los alumnos comparten el hogar- las cifras son también elocuentes:

entre jóvenes de 12 a 29 años de edad, aquellos cuyo padre o madre tienen un nivel de educación terciaria, alcanzan un promedio de casi 11 años de educación formal, en comparación con quienes tienen padre o madre con educación primaria, que sólo alcanzan un promedio de algo más de 8 años de escolarización. La probabilidad de sobrevivencia en el sistema educativo, también se encuentra fuertemente determinada por la procedencia familiar. Los jóvenes cuyo padre tiene un nivel educativo primario, tienen el 81% de probabilidades de culminar ese mismo nivel, pero ese porcentaje baja casi 30 puntos, -a 52%- si consideramos las probabilidades que tiene de completar el Ciclo Básico, y desciende 50 puntos -hasta el 30%- en su probabilidad de terminar secundaria completa. Sólo la quinta parte (21%) de los jóvenes cuyo padre tiene educación primaria logra completar 16 años de educación formal. Este porcentaje llega al 75% para jóvenes cuyo padre tiene estudios terciarios.

Como muestran los datos, los efectos de la selección socioeconómica del alumnado se ven principalmente en el tránsito de la primaria a la secundaria, y se operan fundamentalmente en el transcurso de la educación media, *lo que transforma a la secundaria uruguaya en la más inequitativa de toda Latinoamérica. Según ANEP, Uruguay es el país que presenta el porcentaje más elevado de desertores provenientes del primer cuartil de ingresos, alcanzando un 63% del total.* América Latina presenta un promedio global de 43% de desertores pertenecientes al 25% de los hogares más pobres de la población.

Sin embargo, muy raramente los estudiantes llegan a relacionar su suerte dentro del sistema con causas sociales o institucionales. Según la misma ANEP, de los desertores con primaria completa, sólo un 3% atribuye su abandono a causas imputables al sistema. El resto, invoca causas y motivos que aludirían a su propia situación. Sin embargo, bien miradas, esas razones no son tan individuales como parecen: un 26% de los desertores invoca haber perdido interés en estudiar, un 10% cree que le falta capacidad personal para continuar, y un 5% manifiesta estar cansado de repetir. Desde un punto de vista pedagógico-didáctico, estas causas bien podrían ser combatidas desde el propio sistema, y por lo tanto pueden ser imputadas a él. Pero como queda de manifiesto, la individualización y personalización de las razones invocadas por los propios jóvenes para abandonar el sistema, desvía la atención del fracaso de la propia escuela para hacer lo que supuestamente pretende: despertar el interés por el estudio, mejorar la autoconfianza de los estudiantes, facilitar los procesos de aprendizaje y darse una organización que responda a las

necesidades de sus estudiantes. Simultáneamente, la responsabilización individual confirma unas representaciones según las cuales las opciones de continuar o de abandonar el sistema son iguales y equivalentes para todos los tipos de jóvenes, con independencia de sus condicionantes socioeconómicas de origen.

Por último, también los resultados que arrojó para Uruguay el Proyecto PISA de medición de aprendizajes (test que aplica la OMC en todos los países de la OCDE y en el que Uruguay participó voluntariamente en 2003 y 2006), ratificaron este sesgo económico en los rendimientos educativos. El informe expone, al igual que los diagnósticos cepalinos de los 90 y los posteriores de ANEP, la enorme desigualdad educativa que afecta a los jóvenes, y el origen socioeconómico de dicha desigualdad. Independientemente del plan de estudios -que no hace diferencia alguna- la distancia que separa los resultados de los más pobres y de los más favorecidos, es muy grande, una de las mayores observadas en el contexto de los restantes países. Pero además, esta desigualdad en los aprendizajes sería mucho mayor si se incluyera al 25% de jóvenes que quedaron fuera del estudio, porque están fuera de la escuela.

Todas estas cifras describen un sistema altamente inequitativo que opera una selección socioeconómica regresiva de su alumnado. De este modo, la educación deja de ser un instrumento de movilidad social, y pasa *“a constituirse en un factor que profundiza la desigualdad en el mercado de trabajo y, en consecuencia, en los ingresos de los hogares”*. (Vaillant y otros, 2001:49)

Esto contradice el espíritu con el que fue diseñado el sistema educativo uruguayo. Los principios de gratuidad, obligatoriedad y más recientemente de laicidad, pilares de la escuela pública uruguaya y de todo el sistema escolar desde el último cuarto del siglo XIX, tuvieron justamente como propósito, el lograr que la suerte educativa de las futuras generaciones de uruguayas y uruguayos no fuera determinada por su suerte al momento de nacer, cumpliendo con ello el principio constitucional de que no hubiera, entre los habitantes del país, más diferencias que las de sus talentos y sus virtudes. Pero además, estos datos parecen representar un paso atrás en relación con el desempeño de la escuela uruguaya del pasado, o al menos, con el desempeño que los uruguayos creemos que tenía esa escuela. Veamos.

3 Imágenes y evidencias sobre la educación uruguaya en el Siglo XX

No cabe duda de que la educación, y en particular la escuela pública, es, si no el más importante, uno de los más significativos elementos del imaginario colectivo uruguayo desde el último cuarto del siglo XIX. La escuela fue uno de los pilares de un intencionado proceso simbólico de construcción de una identidad nacional para un Estado nuevo, como garante de las condiciones para la modernización económica, política y social. El modelo de modernización que seguiría el Estado uruguayo, económicamente inspirado en el estadounidense y culturalmente en el francés, estaba también impulsado por la presión que imprimían las élites económicas a los gobiernos de la época, para instaurar una legislación que favoreciera las actividades productivas y para generar las condiciones sociales que las sustentarían. Consecuentemente con este modelo, se insertó al país en un proceso de modernización estructural que, a través del ordenamiento jurídico pero también de la normalización ideológica, buscó racionalizar -dotando de orden, previsibilidad y coherencia- a las relaciones sociales en general: a la administración estatal, las relaciones de propiedad, económicas y de producción urbanas y rurales, el orden público, la vida cotidiana, y por supuesto, a la incorporación activa de los nuevos habitantes -muchos de ellos provenientes de las sucesivas olas migratorias- a la vida ciudadana y productiva del país, a través de la implementación y extensión de un sistema escolar que incluyera a todos, con rapidez, en las nuevas actividades económicas, políticas y sociales.

La reforma escolar aprobada en 1877 a partir de un proyecto de José Pedro Varela, sirvió a ese propósito y siguió aquellas pautas. Estableció una estructura centralizada y jerarquizada, con un Inspector Nacional de Instrucción Primaria, una Dirección General integrada por siete miembros y autoridades departamentales. Siguiendo con el propósito racionalizador e integrador del proyecto, la escuela pública sería obligatoria y gratuita. Se preveía la enseñanza de la religión católica, excepto para aquellos niños cuyos padres expresaran su oposición a ella. Junto con la creación del Registro Civil y con la consolidación de la propiedad de la tierra, el establecimiento de un sistema público de educación gratuito y obligatorio extendido en todo el territorio nacional, hace que Uruguay ingrese al siglo XX habiendo establecido las principales bases para el pujante proceso de desarrollo económico que tomaría impulso en las primeras décadas del siglo.

Ya en el nuevo siglo, bajo la influencia de las políticas de bienestar impulsadas por José Batlle y Ordóñez -Presidente de la República en los períodos 1903-1907 y 1911-1915- el

Estado uruguayo y el país sufren importantes transformaciones a nivel político, económico, social y cultural. En lo político, se procesa la pacificación del país y su reunificación como consecuencia de la derrota de los movimientos insurgentes liderados por caudillos rurales, lo que termina por instaurar una hegemonía urbana que es todavía característica. En lo económico y en alianza con sectores urbanos ligados con la industria, se diseñan medidas de impulso y protección a la producción. El puerto de Montevideo, inaugurado en 1909, se convierte en la puerta de salida de la exportación y en puerta de entrada de nuevas y diversas olas de inmigrantes, principalmente europeos. En lo social, se establece un nuevo vínculo entre Estado y sociedad, por el cual aquél se convierte en proveedor y en garante del bienestar de la población. Se elabora una legislación claramente dirigida a la protección del trabajador y al fomento de la formación de sindicatos, lo que se plasmó entre otras medidas, en la jornada de ocho horas, la prohibición del trabajo nocturno, el descanso semanal, la obligatoriedad de incluir asientos en los lugares de trabajo destinados a las trabajadoras, e indemnizaciones por accidentes de trabajo. Una consecuencia importante de esta política fue la continuación de la atracción y rápida integración de amplios contingentes de trabajadores inmigrantes, principalmente europeos, que encontraban en el país condiciones de trabajo hasta entonces desconocidas. Para 1910 los extranjeros representaban cerca del 17% de la población total. Como veremos, la dinámica del sistema educativo y su ampliación, respondió a la ampliación de las bases sociales y económicas que sustentaban el país.

Como parte de los cambios económicos y sociales, el nuevo siglo comienza para la escuela con cambios en lo institucional. En 1918 se crea el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal y comienza una activa experimentación pedagógica y metodológica, que beneficia sobre todo a las escuelas de Montevideo. La nueva organización escolar no tardó en dar resultados: entre 1900 y 1943, la matrícula escolar pública pasó de 50.000 alumnos a 245.000, lo que significa que se multiplicó por cinco, mientras la población apenas se duplicaba, alcanzando a dos millones de habitantes al final del período. De los resultados de esta notable expansión del sistema, el más significativo es el drástico abatimiento del analfabetismo. En el censo de 1908, el porcentaje de analfabetos alcanzaba al 35,44% de la población del país. En 1963, el analfabetismo había sido notoriamente abatido, y había caído por debajo del 10% (9,47) situando al país en un lugar de privilegio en el contexto latinoamericano. Este porcentaje seguiría bajando en los censos siguientes: 6,07% en 1975, 4,61% en 1985, y 3,21% en 1996.

La educación secundaria también experimentó cambios. Aunque en sus orígenes este nivel de enseñanza fue de carácter preparatorio para la consecución de carreras universitarias, las primeras décadas del siglo XX señalaron los primeros intentos de modificar sus propósitos y su organización. En 1912 se crean liceos departamentales en todo el país, en forma consecuente con la voluntad política de llevar la educación a todos los rincones del territorio que se había iniciado con la expansión de la escuela primaria. En el mismo año, se crea un liceo “femenino” y algo más tarde, en 1919, un liceo nocturno, dirigido a los trabajadores. Como resultado del proceso, la matrícula de la enseñanza secundaria, que era de apenas 500 alumnos al finalizar el siglo XIX, pasa a unos 6.300 en 1923, y a los 11.360 en 1931. La crisis del 29, que impacta en el país poco después, señala un momento de inflexión en la ascendente economía uruguaya y desencadena poco después el primer quiebre constitucional del siglo XX. Pocos años más tarde, en 1935 y en plena dictadura de Gabriel Terra, la enseñanza secundaria es separada de la universidad, en cuya órbita se encontraba desde sus comienzos, adquiriendo carácter autónomo. La expansión matricular se aceleró, y para mediados de siglo, en 1950, casi 30.000 alumnos asistían a la enseñanza secundaria. La educación técnica, mientras tanto, permaneció desde el punto de vista cuantitativo, relativamente rezagada, y en sus contenidos, ligada principalmente a la enseñanza de oficios manuales, alejada de los desarrollos tecnológicos, enfocada a recibir mayormente a los niños y jóvenes de clases populares, que fracasaban en la enseñanza general.

Durante las primeras décadas del siglo, la Universidad Mayor de la República continuó siendo en esta mitad de siglo, desde su creación durante la segunda década del siglo XIX, una institución poco desarrollada y de escasa penetración social, prácticamente reservada a la formación de una élite de “doctores”, que sin embargo, cumplió un papel significativo en la difusión e impulso de ideas políticas y económicas de inspiración liberal. La primera mitad del siglo XX se cierra con la creación del Instituto de Profesores “Artigas” encargado de la formación sistemática de docentes con destino a una enseñanza secundaria que, una vez desvinculada de la Universidad, requería un cuadro de profesionales de la enseñanza adecuadamente formados.

En lo cultural, uno de los procesos más destacables que vivió el país en el período, es la separación de la Iglesia y el Estado tras un largo proceso que culminó en 1917. Más allá de los factores económicos y políticos que llevaron a dicho resultado, entre los que se encuentran los intereses de una emergente burguesía industrial interesada en liberar el

almanaque de las fiestas religiosas, y de una clase intelectual, positivista y anticlerical que veía en la religiosidad popular expresiones de atraso y superstición, se trató de un hecho con importantes consecuencias en los modos de construcción simbólica de lo escolar dentro de un proyecto nacional secularizado. La secularización, recordémoslo una vez más², no significa desaparición de la religión, sino la escisión de ámbitos donde rigen distintos tipos de poder, en lo simbólico y en lo real. Con la laicización, la autoridad estatal se convierte en la única autoridad legítima en el espacio público constituido como el lugar de encuentro de la comunidad política e identitaria. Junto con el poder de coacción característico de lo estatal, hace falta, además, la conformación de elementos legitimadores de carácter simbólico que generen, cohesionen y representen la vocación de pertenencia a la comunidad nacional. Los símbolos patrios, que no tienen ya que “saludar” al pabellón o a las enseñas de la religión tradicional católica y del Estado Vaticano, pero también los héroes nacionales como figuras que condensan la voluntad de existencia del “nosotros” como nación, así como los himnos y ceremonias patrios, vienen a ocupar el lugar que, en el plano simbólico, ocupaba la religión como lugar de cobijo y unificación de una diversidad cultural y poblacional y como aglutinador de una heterogénea mezcla de orígenes nacionales y de tradiciones culturales.

La escuela pública -y su simbología- pasa muy pronto, a formar parte consustancial de esta compleja construcción simbólica. Los principios que la inspiran -gratuidad, obligatoriedad, laicidad- expresan al mismo tiempo pero bajo otra forma, los principios liberales de la igualdad de oportunidades y de libertad de expresión del pensamiento, junto con el deber ciudadano de incorporación a un proyecto común bajo la égida de un estado providencial cuyo poder no puede ser soslayado. El todavía nuevo Estado uruguayo, que quiere a todos, ofrece cobijo a todos, y promete progreso a todos, no acepta disidencias escolares en su seno. La educación pública, con sus principios universales, sus míticas figuras heroicas y prematuramente desaparecidas, sus símbolos y sus ritos, sus austeros atuendos de blancas túnicas significativas tanto en su pureza como en su uniformidad e igualdad, su profuso y singular lenguaje heredero de las figuras religiosas de vocación, abnegación y ascetismo bajo la promesa de una futura vida mejor, pasa a convertirse, de un modo más o

4. 2 Ver, por ejemplo, Marrero, A., (2005) “Una teoría que incomoda. A propósito de Los valores de los uruguayos”, ACTIO, N° 6, disponible en (<http://www.fhuce.edu.uy/public/actio/marrero.pdf>) y Marrero, A., (2002) “El capitalismo victorioso no necesita ya de este apoyo religioso. Notas sobre la secularización uruguaya”, DT N° 68, DS-FCS.

menos consciente pero irreversible, en un aspecto central de esta nueva forma de religiosidad laica que practicamos hasta hoy.

Sin embargo, la segunda posguerra produce importantes y duraderos cambios en la economía nacional. La rápida reconstrucción europea, impulsada por el Plan Marshall, hace caer muy pronto los precios agrícolas en los que se basaba la prosperidad uruguaya, con lo cual comienza un acelerado proceso de deterioro de los términos de intercambio en el comercio internacional. Este proceso, que afecta a toda América Latina, produce en Uruguay una escalada inflacionaria y de déficit que le lleva, a fines de la década de 1950 a una reforma monetaria y cambiaria y la firma de la primera carta intención con el Fondo Monetario Internacional, aunque no será sino hasta fines de la década del 60 cuando la inflación alcanza cifras récord a nivel mundial y la conciencia de la crisis se vuelve ineludible. El modelo industrialista de “desarrollo hacia adentro”, aplicado en Uruguay y en otros países de la región, basado en la protección de la industria nacional y en la sustitución de importaciones, habría de tener impacto no sólo en el modo de relacionamiento e intercambio económico del país, sino también en las instituciones culturales y sociales, particularmente en las educativas.

Dentro del confuso e inédito panorama de la crisis nacional, por lo menos hasta mediados de los años sesenta, el sistema educativo continúa siendo visto como un reducto abierto, claramente positivo, democrático y profundamente democratizador. No sería sino en el último tercio del siglo, y más claramente, después de la restauración democrática del año 1985, cuando el sistema educativo comienza a ser examinado críticamente, tanto en sus procesos como en sus resultados.

Después del largo período autoritario, cuando se procesó la restauración democrática, el deterioro del sistema educativo era evidente. Pero entonces, el profundo daño que el proceso dictatorial había infligido al sistema entre 1973 y 1984 -y aún desde varios años anteriores al comienzo oficial del período autoritario- y las razonables imputaciones de la crisis del sistema al ataque frontal que la dictadura emprendió en contra, no sólo de los educadores, los alumnos y sus sindicatos, sino de todos los principios liberales en los que se fundaba la educación uruguaya, con indiscutible desmedro de todas las instituciones educativas, dejaron sin visualizar otros problemas y otras cuestiones que venían de mucho tiempo atrás. Esas son las cuestiones que me gustaría enfocar ahora.

4 Una mirada más atenta a la época de oro de la escuela pública: alfabetizar e igualar, expulsar y diferenciar, estratificar y legitimar

El somero relato que hemos realizado hasta acá, puede resultar tan plausible como poco sorprendente, pero no por ello es suficiente para describir el estado y la dinámica de la escuela pública durante el siglo XX. De alguna manera, es un relato que aunque conjuga diversos elementos de la dinámica del país, mostrando la relativa dependencia de los procesos educativos y sus impulsos en función de los vaivenes económicos y políticos, no permite percibir hasta qué punto ese sistema escolar obligatorio y gratuito cumplía sólo en parte, los propósitos democratizadores que la sociedad le había encomendado. Iremos a este punto de inmediato, pero no sin antes subrayar que parece indudable que, aún de lo que hemos dicho hasta acá, se desprende que el sistema educativo con sus principios democratizadores e integradores es un resultado de un proyecto político impulsado por unas élites interesadas en el desarrollo productivo del país y en la generación de una masa de trabajadores suficientemente calificados. Esto sitúa a la escuela pública lejos del lugar causal que con frecuencia se le quiere atribuir en la explicación del éxito o fracaso de los emprendimientos económicos. Para decirlo en términos más simples: el aparato productivo privado y estatal demandaban una mano de obra rápidamente formada por un sistema educativo preparado para hacerlo; la crisis de la escuela se pone de manifiesto no porque sus contenidos expresos u ocultos dejen de corresponder de un modo u otro con lo requerido por el mundo del trabajo, sino porque la crisis económica liquida las fuentes de creación de empleo que eran aprovechadas por los trabajadores ya alfabetizados y dispuestos a aprender, en el lugar de trabajo, lo que hiciera falta para desarrollarlo solventemente.

Decíamos entonces que dentro del proyecto integrador del estado uruguayo durante su consolidación y modernización, la escuela -como elemento simbólico y como lugar de integración social- ocupó un lugar central. Decíamos todavía antes, que la escuela está hoy en día lejos de cumplir su papel en la distribución equitativa de unas credenciales educativas que sólo deberían premiar talentos y virtudes. Ahora bien, ¿cómo hemos transitado entre uno y otro punto? ¿Cómo es posible pasar de una escuela democratizadora durante toda la primera mitad del siglo XX y otra que consolida la desigualdad social y la legitima? ¿Cómo

hemos pasado de una escuela integradora a una seleccionadora, de una escuela igualadora a una diferenciadora?

A esta altura, la respuesta no debería sorprender. Hemos pasado, realmente, tan rápido como es posible pasar del campo de lo simbólico, de las representaciones colectivas sobre una identidad imaginada, de los deseos, al campo de los hechos, de los fenómenos medibles, de las constataciones crudas. Durante muchas décadas, la escuela pública no fue, realmente, lo que nosotros hemos creído que era. En los hechos, -y como ya ha sido señalado antes- la escuela primaria uruguaya, pública, gratuita, laica, pero sobre todo obligatoria, no alcanzó los objetivos de universalidad, sino hasta 1985, bien cumplido un siglo desde que fuera aprobado la Reforma Escolar de Varela.

La sociedad uruguaya vivió en silencio censal durante 55 años, desde 1908 hasta 1963. Esto representó una importante limitación para el análisis de los procesos sociales que se vivieron entonces. Pero apenas se analizaron los datos del Censo de 1963, y se comenzaron a interpretar las implicaciones de las cifras que surgían de él, los estudios no dejaron lugar a dudas sobre el desempeño del sistema educativo hasta entonces.

Por ejemplo, el “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay”, elaborado en 1965 por la CIDE-CCEE (Comisión de Inversión y Desarrollo Económico-Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza) incluyó un diagnóstico que mostró una realidad hasta entonces novedosa y hoy muy interesante sobre el desempeño de la educación pública inmediatamente antes del período autoritario: según los datos disponibles, más del 10% de la población nacional carecía de instrucción y casi un 50% no había completado la enseñanza primaria. Según la CIDE, de la población teóricamente elegible para 1949, sólo un tercio, el 33% exactamente, había logrado finalizar los seis años de escuela primaria. Sin duda, datos que están muy lejos de corresponder a la visión que hoy podemos tener de la educación de aquel entonces. Recién en 1963, el porcentaje de niños que lograban culminar el ciclo escolar completo alcanza apenas al 60%. Refiriéndose a los distintos niveles del sistema, el informe sostenía que:

"La escuela uruguaya es actualmente inadecuada para superar los factores que inciden en ella. Su eficacia pedagógica y cultural se compromete día a día al no crear nuevos tipos de enseñanza para esta realidad en la que está inscripta". "En la enseñanza media la repetición es un fenómeno de entidad más intenso en la enseñanza técnica que en la secundaria; mientras que en este nivel la expansión demográfica estudiantil ha afectado la calidad de los servicios, haciendo inadecuados los equipos y exigiendo la utilización de personas sin la conveniente preparación previa como personal docente. La masificación de la enseñanza ha llevado hasta las aulas a alumnos provenientes de medio socio- culturales más pobres (...) sin que el sistema

creara condiciones de mayor intensidad educativa que, compensando las diferencias de origen, volvieran reales las iguales posibilidades que la sociedad debe ofrecer a todos los niños..." "La Universidad del Trabajo se expande en la medida en que prepara para el sector terciario (...) es decir, en la medida en que brinda cursos no manuales ni técnico-industriales; se expande igualmente en los cursos manuales de finalidades no profesionales...", lo que provocaba un impacto casi nulo de la expansión de esta enseñanza en el desarrollo económico.

Coincidentemente, otro trabajo (Rama, 1971:109), señala que en 1950, (justamente el mismo año en que el país lograba alcanzar el más alto índice de PBI per cápita de América Latina), menos del 40% de los uruguayos lograban terminar los seis años de escuela. La expansión del sistema, tal como fue mostrada antes, obedecía más a la incorporación de los niños en los primeros años, que a la retención y al tránsito de la población escolar hacia grados superiores como consecuencia de la acción educativa de la escuela. La repetición, la extra-edad y la permanencia dentro de la escuela durante varios años sin lograr egresar de ella, fue una constante de la experiencia de los niños uruguayos hasta bien pasada la mitad del siglo XX:

"Para todo el país, en 1934, había un 37.8% de repetidores en la matrícula de 1º año: en 1967 ya estaba en 33.8%. Para todo el sistema, es decir, para los seis años, en 1964 de cada 100 niños matriculados, 24 son repetidores. Como los niños estaban en la escuela un mínimo de cinco años y generalmente el 90% estaba por lo menos seis años, pero estaba varios años para realizar dos o tres cursos, al bajar la tasa de repetición ha mejorado inmediatamente la distribución por cursos..." (Rama, 1971:112)

Otro texto de Cepal, de casi veinte años después, reitera el mismo fenómeno, al referirse a la entonces reciente expansión del sistema público:

"En el censo de 1963 estableció que el 11.4% de la población de 15 años y más no había recibido educación formal y que el 42.3% no había completado el ciclo escolar. Esto definía a la mayoría de la población uruguaya como "escolar incompleta", y pone de relieve que los niveles de cultura formal de las misma eran aún en esa fecha bastante bajos. (...) las escuelas rurales recién incorporan el ciclo de seis años en 1967" (Cepal, 1989:16)

Esto nos habla, entonces, de una escuela primaria que difícilmente pueda ser conceptualizada -durante todo este período- como una escuela que lograba una distribución equitativa de los contenidos definidos por el propio sistema como mínimos para la aprobación del nivel. La baja tasa de egreso de la escuela primaria, que alcanza la universalización recién a mediados de los años 80, las altísimas tasas de repetición en el primer año de escolarización, que alcanzaban al 40% de los ingresantes, la extra-edad de los

niños que permanecen en la escuela pero no progresan en ella, nos habla de una escuela que, al mismo tiempo que alfabetizaba, resultaba ser fuertemente seleccionadora.

La calidad que se suele atribuir a la escuela de entonces, puede ser vista, en esta perspectiva, como un indicador de las altas exigencias que imponía el sistema escolar a la promoción de sus alumnos, más que como el resultado de un esfuerzo de una enseñanza diferencialmente dirigida a los más pobres, que lograra compensar las dificultades derivadas de las carencias culturales de los hogares de origen. Su éxito, que fue indiscutible en el logro de la rápida alfabetización prácticamente universal de la población uruguaya, no lograba pasar la prueba del egreso, esto es, el permitir que todos los que ingresaban lograran aprender los contenidos que la propia escuela consideraba imprescindibles, y sobre todo optar, si así lo deseaban, por seguir estudios secundarios o carreras universitarias que eran, esas sí, las únicas que aseguraban el acceso a los más altas posiciones sociales, económicas y políticas.

A partir de 1989, poco después de la restauración democrática, otros diagnósticos, también adversos, llevados a cabo por CEPAL por encargo de ANEP sobre cada uno de los subsistemas -primario, ciclo básico y bachillerato- sentaron de una vez por todas la evidencia de que los principales factores que explicaban el fracaso escolar eran de tipo socioeconómico. No importaba de qué modo se lo midiera, si por quintil de ingresos del hogar, o por nivel educativo de los padres, o por número de libros del hogar, o por tipo de establecimiento público o privado: el resultado era que el sistema educativo desde primaria al bachillerato parecía hacer poco más que ratificar con sus credenciales el lugar social de los alumnos. Ese fue, sin duda, un momento relevante en la vida del país y en su visión de la educación, lo que abrió un paréntesis de reflexión y de debate que sería la antesala para otro más intenso y mucho más conflictivo, que comienza con la reforma educativa de 1996. En 1995, con la llegada del ex director de CEPAL, Germán Rama, a la Presidencia de la ANEP, de la mano del Partido Colorado, se pondría en marcha una ambiciosa reforma educativa que, junto con una variedad de medidas de tipo educativo, instauraría definitivamente un sistema de medición sistemática de los resultados educativos que estuvo entre los aspectos más fuertemente resistidos por los agentes internos del sistema. El sistema educativo uruguayo, que sólo recientemente percibía sus propias y ya prolongadas dificultades para cumplir con sus cometidos, no había terminado de convencerse todavía, en ese entonces, de que debía rendir cuentas de los resultados de su acción pedagógica.

Porque durante mucho tiempo, la escuela pública, dirigida por décadas a producir alfabetizados que se incorporaban con poca dificultad a un mercado de trabajo en expansión, nunca tuvo necesidad de justificarse en términos ni de su capacidad para formar niñas y niños capaces de ingresar a otros niveles de estudio, ni por su grado de ajuste o desajuste a un sistema productivo y de servicios estatales que, impulsado por su crecimiento como tomadores de empleo, parecía conformarse con las calificaciones de los trabajadores que incorporaba. Bajo la luz de su enorme éxito en la alfabetización universal y de rápida y favorable inserción de la población al aparato productivo, a la vida ciudadana y cultural, no es raro que quedaran ocultos los procesos selectivos de la escuela pública y que su imagen de calidad y democratismo nunca fuera seriamente discutido.

Desde el punto de vista conceptual, según se explicó más arriba, estos fenómenos no son de extrañar. Como decíamos, la escuela cumple, junto con su función de igualación e integración, una función de diferenciación y de estratificación, y una ulterior de legitimación de las desigualdades, lo que da como resultado un claro isomorfismo entre los resultados educativos y la estructura social: los menos llegarán al vértice de la pirámide educativa, muchos apenas lograrán superar los primeros escalones, posiblemente los más, permanezcan en posiciones intermedias. Ese será, también, el destino social de los jóvenes, que se conforman porque, aceptando el dictamen de la escuela, ven en sus propias limitaciones individuales, las razones de su fracaso escolar.

Pero lo que es definido en cada contexto sociohistórico como lo mínimo, lo intermedio o lo más alto, es variable, y una muestra de esta variabilidad la hemos tenido acá: apenas logrando alfabetizar a las nuevas poblaciones que se incorporaban a la vida del país, la escuela lograba reunir en torno a sí, altos consensos sobre la calidad de su desempeño y ninguna duda sobre el carácter democratizador de su acción educativa. En esos momentos, la capacidad de la escuela para mostrarse como el lugar de integración por excelencia, debió alcanzar su máxima expresión. El que por mucho tiempo, su labor no permitiera a los jóvenes culminar el nivel o avanzar hacia otros niveles educativos, permanecía oculto, como dijimos, por el evidente éxito de la integración económica y social que lograban las personas al impulso de un sistema productivo en expansión.

5 Las condiciones para el éxito de la tarea educativa: qué ayudó a la escuela y qué no.

Debido a los altos índices de alfabetización tempranamente alcanzados, Uruguay pronto quedó a la cabeza de los restantes países de América Latina. Con lo importante que fue en su momento este avance, también es verdad que no sólo a la escuela cabe atribuirle el mérito de esta notable conquista. Entiéndaseme bien: la escuela pública fue erigida sobre tres principios -gratuidad, obligatoriedad y laicidad- que eran no sólo avanzados para la época, dignos de ser imitados por otros países o simplemente mirados con envidia -aún hoy lo son-, sino indispensables para el proceso modernizador que se quería llevar a cabo. Pero había otros elementos estructurales que facilitaron la rápida absorción de la población dentro de un sistema escolar que -como vimos- expulsaba a la mayoría apenas después de haberlos alfabetizado, y que merecen, al menos, un breve repaso.

Una educación pequeña, templada y suavemente ondulada

Entre los factores que actuaron, no como causantes, pero sí como condiciones favorables para que el cambio hacia una sociedad alfabetizada y económicamente integrada pudiera darse con éxito, pueden citarse los siguientes.

En lo interno: a) las características geográficas de un territorio pequeño sin barreras naturales insalvables para la tecnología de la época e inmediatamente accesible a la instalación de servicios escolares en todos sus rincones; b) el pequeño tamaño de su población y la alta concentración urbana que fue característica desde el comienzo de la vida del país y que se agudizó con la modernización; c) las características poblacionales, marcadas por la ausencia total de la población indígena que había sido exterminada en el siglo XIX, lo que convierte a los habitantes de Uruguay en unos contingentes que no sólo tienen una voluntad activa de convertirse en miembros de la comunidad política y cultural del país, sino que también carecen de barreras culturales y universos de significación que obstaculicen o dificulten esa integración. Es muy distinto alfabetizar e integrar a personas que sienten su analfabetismo o su ignorancia del castellano, como una “falta” en su proyecto de vida, en la construcción de su identidad y de su destino dentro de una comunidad determinada a la que desean pertenecer -como era el caso de los criollos e inmigrantes-, que sentir a esa “comunidad” política que reclama hegemonía e integración, como ajena, invasora, o ilegítima, como es el caso de muchos pueblos originarios latinoamericanos, forzosamente convertidos en ciudadanos de comunidades políticas que no sienten como propias. La escuela uruguaya, a diferencia de las del resto de Latinoamérica, nunca tuvo que enfrentarse con este difícil desafío.

Por otro lado, en lo externo, Uruguay también se comparaba favorablemente con otros países con los cuales se relacionaba, sobre todo aquellos países europeos de donde provenía la mayor parte de su población. En esto, Uruguay también estaba bien parado. Sumidos en conflictos bélicos -Europa sufre dos guerras mundiales en la primera mitad del siglo- los países europeos están lejos de disfrutar de las condiciones que más tarde les permitirían desarrollar los potentes sistemas educativos de los que disfrutan hoy en día. El relativo atraso y el fuerte influjo religioso que gravitaba sobre los contenidos y los procesos de la enseñanza en los países con los cuales por razones de procedencia y afecto manteníamos más relación, -Italia, pero sobre todo España- contribuían a consolidar esa imagen del Uruguay como un pequeño paraíso laico y próspero en lo educativo, lo económico y lo social.

Todos estos factores constituyeron, así, poderosos diferenciales, que aunque facilitaron la tarea alfabetizadora del Estado y la concreción de su proyecto modernizador, quedaron ocultos, permitiendo de esta manera, la construcción de una simbología que atribuía en exclusividad, todos los éxitos individuales y colectivos, a la acción ilustradora de la escuela. El listón imaginario de desempeño que habrían de sobrepasar los alumnos para pasar de año o superar el nivel no era bajo, y posiblemente a esto deba atribuirse, simultáneamente, el prestigio de que gozó siempre la escuela como un lugar “de calidad”, así como la tranquila aceptación de aquellos que fracasaban en ella, de su lugar subordinado en una sociedad de clases formalmente abierta. El fracaso educativo no se expresaba en desaliento social sobre la escuela, porque los mensajes sociales provenientes del sistema productivo privado y estatal eran de conformidad con las competencias y calificaciones de los nuevos trabajadores. La asociación entre formación escolar y competencias laborales, ciudadanas y sociales, volvía plausible la idea de que si los trabajadores tenían tan buenos resultados en el mercado de empleo, de la acción colectiva y del ejercicio ciudadano, eso se debía -prácticamente de forma exclusiva- a las bondades de la educación.

Madres y maestras: el papel de las mujeres en el proceso de integración nacional

Existe un aspecto poco visualizado pero de importancia central en el proceso de integración nacional llevado a cabo cotidianamente por la educación: el papel de las mujeres en la conformación de la idea de lo uruguayo -con sus características centrales- como un proyecto posible, deseable, y en definitiva, bueno. Esto, puede percibirse, al menos, en dos aspectos distintos:

Por un lado, el magisterio es, quién lo duda, una carrera femenina. A pesar de que a menudo hablamos de “los maestros”, en los hechos ellos son “las maestras”, y lo fueron desde siempre. Ya en “La Educación del Pueblo” José Pedro Varela se extendía sobre las ventajas que a las mujeres reportaba la carrera de maestras. Consecuente con una visión usual en su época, que veía a las mujeres como destinadas a cumplir en el ámbito público funciones que prolongaran su papel tradicional en el cuidado de los niños pequeños, Varela subrayaba la mayor afinidad que aquellas encontrarían con la educación de los niños. Pero además, ponía de relieve otro aspecto, más ligado con las características dispares de la oferta de empleo: la discriminación en el mundo del trabajo que afectaba negativamente a las mujeres, determinaba que los hombres con similar nivel de calificación pudieran conseguir otros empleos mejor remunerados que el de maestro. La profesión de maestra convenía, entonces a las mujeres por una doble razón: porque prolongaba sus “naturales” impulsos maternos y sus consecuentes funciones de cuidado, y porque era un empleo que, debido a sus remuneraciones relativamente desventajosas, no era conveniente para los varones. Hoy, alrededor del 95% de las docentes de Enseñanza Primaria son mujeres, y las tareas docentes se feminizan progresivamente en todos los niveles del sistema educativo.

Pero además, en Uruguay, a diferencia de lo que ha ocurrido en otros países no desarrollados, las mujeres se incorporaron muy tempranamente al mundo de la escuela, como alumnas. Si puede sostenerse que la alfabetización -más que la culminación exitosa de todo el ciclo de la educación primaria- constituyó el verdadero factor de integración de la sociedad uruguaya, puede decirse, en efecto, que es a las mujeres a las que puede atribuírseles el principal papel en este proceso. Recordemos que en el censo de 1908 los analfabetos alcanzaban al 35,4% de la población. Ese sería el último registro censal en donde las mujeres presentan tasas de analfabetismo mayor que los hombres: 51%; de ahí en más, las mujeres comenzarían el proceso ya consolidado de superación en número de años de educación, respecto de los hombres de sus mismos grupos de edad. Ya desde 1908, las mujeres jóvenes -de entre 15 y 19 años- estaban más alfabetizadas que los varones. En lo sucesivo esa brecha crece y el analfabetismo masculino, con lo bajo que es, llega a ser tres veces superior al femenino.

A pesar de su temprana ventaja educativa, las mujeres no se integran masivamente al mercado de empleo sino hasta que la crisis económica, que golpea al país en las últimas cuatro décadas del siglo, obliga a las familias a adoptar estrategias de supervivencia basadas

en la incorporación de un mayor número de miembros del hogar al trabajo remunerado. El moderado bienestar al que acceden las clases medias y populares y la alta discriminación salarial en el mercado de empleo, junto con una ideología patriarcal compartida tanto por los sectores más conservadores de la sociedad, como por buena parte de los sectores de izquierda especialmente los de inspiración anarquista, constituyen poderosas fuerzas que confluyen en el mantenimiento del modelo femenino de esposa, madre y ama de casa.

Hasta que la crisis golpea, entonces, las mujeres cumplen en exclusividad, dentro de los hogares, un importante papel como productoras no remuneradas de una gran variedad de servicios de alta calidad, principalmente ligados con el cuidado de los niños, de sus parejas y de los adultos mayores. Alfabetizadas, con acceso a publicaciones periódicas de bajo costo tales como diarios y revistas, rápidamente incorporadas a la vida política activa a partir de su incorporación ciudadana por la conquista del derecho al voto, las mujeres aportan a la vida cotidiana del hogar, valiosos elementos que, de modo invisible, contribuirán a amortiguar los peores efectos de la crisis y a mantener vivo el imaginario del Uruguay integrador. Además de desarrollar, en forma imperceptible, actividades de alto valor económico tales como la compra de los insumos cotidianos para la alimentación y la higiene, la preparación de alimentos y la confección o arreglo de vestimenta y abrigos, la limpieza del hogar y el mantenimiento de animales domésticos a veces destinados a la alimentación, y muchos otras imposibles de enumerar acá, las mujeres cumplen importantes funciones asociadas a la educación y a la integración. Son ellas las que, gracias a su alfabetización, perciben la importancia de asegurar que los niños reciban los beneficios de los servicios sanitarios, de una alimentación adecuada, de una vestimenta apropiada. Pero sobre todo, son las que asisten a los niños en las tareas escolares, son las que inculcan la importancia vital de la escolarización, del cumplimiento de las normas asociadas a la asiduidad y al rendimiento escolar, y las que reinterpretan y resignifican los mensajes escolares, ayudando a sus hijos a ubicarse y a acomodarse, a veces definitivamente, en el lugar que el sistema escolar les ha asignado.

Hoy en día, las mujeres siguen siendo, en la teoría, pero también en sus prácticas, las más convencidas del valor de la educación. En un panorama de tan fuerte reproducción de la desigualdad, la educación uruguaya -igual que otras en el mundo desarrollado- muestra un rasgo que es común al de los sistemas sociales más avanzados: la cobertura a todos los niveles, incluido el universitario, favorece muy ampliamente a las mujeres: en el bachillerato,

las mujeres superan en 15 puntos porcentuales a sus coetáneos varones en la tasa neta de escolarización para el bachillerato, lo que se debe en parte a sus menores tasas de rezago (25.6% en comparación con el 32.4% de los varones) y en parte a su mayor permanencia dentro del sistema (30.2% de los varones ya han abandonado los estudios, en comparación con el 21.9% de las mujeres). El 62% de la matrícula universitaria y el 73% de los estudiantes terciarios (incluyendo formación docente) son mujeres.

El ocaso del trabajo no remunerado a tiempo completo de las mujeres en el hogar, con su alto nivel educativo puesto al servicio de la socialización y el cuidado de los demás integrantes, en particular de los niños y de su escolarización, es un aspecto que merecería mucha más atención en la investigación sobre las relaciones, cada vez más difíciles entre la escuela y los hogares. Leyendo cierta literatura sociológica especializada, pareciera, a veces, que los bajos resultados de la educación formal -al igual que muchas otras problemáticas sociales- deberían atribuirse a la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo remunerado. Coincidentemente, muchos discursos pedagógicos no se alejan demasiado de esta idea. Pero si nos tomamos en serio la vieja idea de la igualdad de todos los ciudadanos, sin más diferencia que la de sus talentos y sus virtudes, y reconociendo por tanto, la igualdad de todas y todos en la búsqueda de un destino propio, la cuestión cambia de sentido y debería plantearse en otros términos: si las dificultades que tiene el sistema educativo hoy para educar, tienen que ver con la incorporación de las mujeres al mercado laboral, ¿pueden sus (limitados) éxitos del pasado también ser atribuidos al trabajo gratuito de las madres en los hogares? Si esto es así, ¿no resulta esta constatación un elemento más de cuestionamiento sobre la capacidad del sistema escolar para llevar adelante su tarea educativa con todos los niños?

El problematizador problematizado: crisis y conflicto en la educación media

Tal vez por el importante papel simbólico asignado a la escuela como integradora y amalgama de la sociedad, la conflictividad que se vivió en el sistema educativo de los años 60 y 70, como expresión de crisis políticas y económicas de larga duración y amplio alcance, condujo a la problematización social del propio sistema educativo. El país estaba en crisis. En lo interno, se profundizaba la crisis económica como consecuencia del fracaso del modelo de crecimiento hacia adentro y de la sustitución de importaciones, y se hacían sentir los efectos de la crisis en la vida cotidiana de los uruguayos. En lo externo, Uruguay se había

convertido, como el resto de América Latina, en un escenario privilegiado de la Guerra Fría, lo que tuvo no poco impacto en la vida social, política y cultural.

En esta coyuntura, las clases intelectuales pasan a asumir un nuevo y muy activo papel en el escenario nacional, interpelando al sistema político por la crisis, discutiendo el proceso de acelerada redistribución regresiva del ingreso y cuestionando, en definitiva, al propio sistema como tal. El protagonismo creciente de los sindicatos de la enseñanza - alumnos, docentes y funcionarios- en la movilización social, situó, ante la opinión pública, en el sistema de enseñanza, un problema que en realidad estaba fuera de él. La solución de los gobiernos autoritarios fue represiva: se dismantelaron los sindicatos, se “depuraron” los cuadros docentes y estudiantiles, y la libertad de enseñanza cayó bajo el peso de un aparato represor que le reprochaba al sistema un supuesto carácter ideológico y doctrinario de los contenidos de la enseñanza, y su incapacidad para producir lo que el sistema educativo, en particular en la primaria, parecía haber producido hasta entonces: ciudadanos ansiosos por integrarse pacíficamente al sistema social, político y económico -en crisis-.

Es interesante subrayar la confluencia temporal y espacial de tres elementos que hemos delineado hasta acá: a) la crisis económica, política y social, causada por factores internos e internacionales que ya hemos mencionado; b) el ascenso de la conflictividad social como expresión del rompimiento del pacto entre Estado-capital-trabajo por el reparto del producto social, con una decidida toma de partido del primero a favor del segundo que culminaría con la inauguración del período autoritario; c) la percepción del carácter problemático de los procesos sociales, educativos e ideológicos que se procesaban dentro del sistema educativo, a partir de la incorporación activa y masiva de la enseñanza, a través de sus sindicatos, en el escenario de la conflictividad social.

En este contexto, la expansión de la cobertura del sistema de enseñanza hacia la educación media, fue un factor novedoso con un interesante impacto en los procesos políticos que se desencadenarían desde entonces. Si esto es así, probablemente buena parte del efecto fuertemente integrador que la enseñanza primaria pudo desempeñar durante la expansión económica, pudo haberse contrarrestado y agudizado en su contradicción, con el avance de la educación secundaria debido a diferentes tipos de factores, entre los cuales vale la pena mencionar los siguientes:

Por un lado, como fue dicho, el máximo poder de consenso normativo generado por la escuela pública parece haberse dado en el punto de convergencia de una estructura

productiva en expansión y de custodia de los intereses de los trabajadores por parte de un Estado providencial y anticipador. Mientras esa convergencia existió, el sistema educativo no sufrió la presión de una fuerte demanda por escolarización, que sobrevino con la crisis, y pudo contentarse con brindar una educación principalmente primaria y alfabetizadora;

Por otro lado, el carácter profesional de las maestras y maestros de primaria, todos egresados de unos institutos normales de currículo único, específicamente diseñados para la formación de docentes de enseñanza primaria, y su sujeción a un aparato burocrático fuertemente normalizador y controlador, aseguraba un fuerte espíritu de cuerpo y altos niveles de consensos normativos y valorativos que se expresaban tanto en los contenidos explícitos enseñados, -de carácter generalista, abarcativo, poco especializado y marcadamente connotado de valores patrióticos e identitarios-, como en la transmisión de certezas, actitudes, y valores tácitos de orgullo cívico y pertenencia social, como parte de un currículo oculto articulado en torno a una concepción de ciudadanía hiperintegradora y, si se quiere, conforme y conformista.

Con el incremento de la presión matricular sobre el sistema educativo, se producen dos procesos: por un lado, se completa la universalización de la enseñanza primaria; por otro, comienza de un modo increíblemente acelerado, la masificación de la enseñanza secundaria. Sin embargo, el acceso de la población a la enseñanza media, tiene poco de continuidad en relación al nivel anterior.

En primer lugar, los docentes de enseñanza secundaria no cuentan con el mismo grado de homogeneidad que los provenientes de los institutos normales. La creación en 1949 del Instituto de Profesores Artigas, no logra producir el tipo de docentes que el sistema requería. En cantidad, porque el instituto que en un principio fue de élite, no logró generar el número de docentes que eran necesarios para satisfacer la demanda de una educación secundaria en rápida expansión. En calidad, porque pronto fue evidente que las especializaciones diversas producían también docentes diferencialmente calificados, en consonancia con los diversos grados de desarrollo de las diferentes disciplinas en el país. Con las sucesivas generaciones, los cambios introducidos en la formación docente a partir del período autoritario, y el progresivo encapsulamiento del sistema de enseñanza en los institutos de formación docente, la cuestión de la calidad se volvería todavía más dramática. Como consecuencia de estos y otros factores, el cuerpo de docentes de secundaria se alimentó, como pudo, de personal con calificaciones muy diversas: profesionales

universitarios, autodidactas, estudiantes, practicantes de oficios, etcétera, pasaron a formar parte de un colectivo cada vez más heterogéneo.

En segundo lugar, porque el modo de organización del currículo rompe con la visión única que proveía la escuela primaria: ya no es un maestro sino varios, los que se hacen cargo de la labor educativa. Esto supone no sólo la coexistencia en el mismo espacio de aula de distintos adultos significativos -y por lo tanto distintos modelos- con diferentes posturas hacia la vida y hacia el mundo, sino una diferente actitud hacia la educación y hacia los propósitos de la misma. Mientras la finalidad principal de la educación primaria era la integración, la enseñanza secundaria, heredera de su función como antesala de la universidad, se constituyó sobre todo al principio, como un lugar para el estudio especializado y profundo de fenómenos que eran objeto de disciplinas científicas, y por lo tanto, como el lugar del debate y la crítica. Por primera vez en la trayectoria educativa, la historia, la geografía, la lengua y hasta las ciencias naturales, -así como las demás disciplinas que empezaban a formar parte del escenario educativo para los nuevos contingentes de jóvenes que llegaban a colonizar el sistema- eran enseñados y aprendidos como disciplinas científicas, desprovistos de las fuertes connotaciones identitarias e integradoras que eran características de los enfoques normalizadores de la escuela primaria. Esto permitía examinar bajo una nueva luz muchos de los fenómenos que habían sido idealizados en el trayecto escolar, lo que podía llegar a generar crisis personales, de carácter casi religioso, en los jóvenes que por primera vez los miraban bajo el rigor del pensamiento disciplinar.

Además, apenas comenzada su expansión, la enseñanza secundaria se convierte en el escenario de encuentros y desencuentros de expectativas e inconformidades de las clases medias sobre la suerte escolar y laboral de sus hijos. Mientras que en el pasado la educación había logrado legitimar, a dos puntas, el éxito modesto pero satisfactorio de los pobres alfabetizados en los puestos subordinados del sistema productivo, y el dominio hegemónico de los hijos de las clases altas convertidos en doctores por una universidad gratuita, la educación media vino a convertirse ahora en un campo de luchas donde las expectativas de una inconforme clase media, venía a toparse por primera vez con las limitaciones impuestas por las nuevas restricciones que marcaba el estancamiento productivo y la crisis del Estado como empleador. La crisis de la educación media, es, en esta perspectiva, una expresión del estrechamiento de los espacios sufridos desde la crisis del Estado de Bienestar por unas clases medias que veían frustradas sus expectativas de

bienestar creciente. La estructura de la cobertura educativa, al fin y al cabo, conserva su isomorfismo con la estructura social y comparte buena parte de sus problemáticas y de sus conflictos.

6 Recapitulando: una nueva mirada a los viejos problemas

Como conclusión, parece necesario recapitular algunas cosas que se han dicho y precisar algunas ideas.

En primer término, es necesario distinguir entre la función *diferenciadora* de atribución de méritos y búsqueda de vocaciones, que es propia de toda educación y que debe ser posterior a la escolarización obligatoria -definida por la comunidad política como la mínima a la que aspira para los habitantes del país- y en pro de la cual los educadores deben afanarse al máximo, y el efecto *desigualitario* que se expresa en fracaso prematuro. Es en esta clave en la que se realizó la lectura del funcionamiento del sistema a lo largo de este artículo.

A partir de acá, parece indiscutible que la educación uruguaya, y la escuela pública -laica, gratuita y obligatoria- cumplió con creces, durante el siglo XX, una importante tarea alfabetizadora que tuvo efectos notorios en muchos campos: en el ejercicio de la ciudadanía, en la participación laboral, en la formación de las cuidadoras de las personas dependientes dentro del hogar, al fin, en el posicionamiento favorable del Uruguay en materia educativa, en el contexto latinoamericano e incluso europeo. Pero también parece difícil de discutir que el sistema fue altamente seleccionador durante buena parte del siglo XX. Aún más, procesó esa selección muy tempranamente en términos de la biografía escolar. Reiteremos que según el Censo de 1963, a ochenta años de la Reforma Vareliana la mayoría de la población no había culminado la enseñanza primaria, y de los niños que concurrían, el 40% no lograba culminar los seis años de escuela. En el Uruguay de las “vacas gordas”, de los 50, sólo un tercio de los niños culminaba la educación primaria. Las tasas de repetición cercanas al 38% sólo en el primer año, nos hablan de un sistema que tenía también dificultades para procesar la alfabetización, que, al fin, lograba. Pero para muchos, la exploración de un destino educativo más ambicioso quedaba seriamente obstaculizada por el desaliento que causaba la repetición y el rezago, que, bien vistos, a esa edad temprana, no son sino mensajes del sistema educativo sobre sus capacidades y potencialidades.

Reiterando una vez más lo dicho antes, esa desigualdad -no diferenciación- de resultados educativos, quedó invisibilizada no sólo por la falta de información, sino sobre todo, por la fluidez con que los trabajadores recién alfabetizados lograban insertarse en un mundo productivo y de servicios, privado y estatal, en expansión. El efecto paradójico y perverso de ubicar a la educación como principal o aún único factor causal de la rápida integración de los trabajadores al mundo del trabajo, fue que la misma educación quedó posicionada también como principal causante del desempleo cuando los demandantes de mano de obra -el mercado y el Estado- se retrajeron. Los modos de relacionamiento e imbricación entre sistema educativo y productivo son mucho más complejos: la escuela no tuvo el único mérito antes, ni es la única culpable ahora.

Tal vez sea en el terreno simbólico donde la escuela obtuvo sus máximos logros: en primer término, expresó la voluntad integradora y el deseo de conformación de una identidad nacional por parte del Estado uruguayo, en la medida en que, gracias a la expansión territorial del sistema escolar, logró ponerse al alcance de todos los niños y las niñas del país y ofrecerles los indudables beneficios de la alfabetización. En segundo lugar, la escuela cumplió también con el propósito de difundir un ideario igualitarista e integrador, tanto en su currículo explícito a través de la trasmisión de una narración épica de un pasado común, como en sus propios principios y su propia dinámica de funcionamiento -de aceptar a todos, pero promover sólo a algunos-, ratificando así, además, la lógica meritocrática en la que se funda el sistema. Pero además, y sobre todo, la escuela pública vino a convertirse, en esta pequeña nación sin religión, en lo único en lo cual todos, verdaderamente, creemos todavía. La fe en la educación sigue alentando todavía, -afortunadamente- las esperanzas de los uruguayos en el logro de un futuro mejor.

Hoy en día, precisamente, ya no es razonable que la escuela -en sentido amplio- cuente con que obtendrá de las madres de los niños varias horas de trabajo diario en la elaboración de carpetas, la supervisión de las tareas escolares, la reiterada asistencia a reuniones en horario escolar -es decir, laboral- etcétera. Las mujeres uruguayas de hoy representan el 75% de los estudiantes terciarios del país y alcanzan a los dos tercios de la matrícula universitaria; son más educadas que los hombres de su edad y están ansiosas por volcar sus altas calificaciones en el mejoramiento del país en las más diversas áreas. El país haría bien en aprovecharlas más y mejor. En esto, las condiciones familiares de principios y mediados del siglo XX, han quedado atrás, definitivamente. De acá en más, la escuela tendrá

que proveer por sí misma -con el razonable apoyo de los familiares del alumno- la educación -en cantidad y calidad- que la sociedad le ha encomendado.

En suma. La desigualdad de los resultados escolares no es, como hemos visto, un problema nuevo en el sistema educativo uruguayo. Aún la que consideramos todavía la mejor escuela -la pública, laica, gratuita y obligatoria de mediados del siglo XX- era una escuela fuertemente seleccionadora y legitimadora de la desigualdad social. Nadie puede dudar que esa misma escuela ha cumplido su papel fundamental como conformadora de un imaginario nacional según el cual, como las túnicas blancas y las moñas azules, todos somos iguales y todos tenemos derecho a abrigar las mismas aspiraciones ante la vida y ante el futuro. También a la escuela le debemos la temprana posición del país como una sociedad letrada, capaz de ejercer su ciudadanía sobre la base del espíritu crítico que sólo daba, en las primeras décadas del siglo XX, el acceso libre al material escrito. A ella le debemos también, el inesperado resultado positivo de muchas niñas y muchos niños que sólo en la escuela han encontrado los medios para construir para sí mismos y los suyos, un destino mejor. Aunque también hubo otros factores que favorecieron su tarea, y otros agentes que pueden reclamar parte del mérito en cuanto a sus resultados. Como siempre cuando se habla de educación, nada es simple y nada carece de matices.

Si alguna enseñanza puede extraerse de este somero análisis que nos ha ocupado hasta acá, es que debemos ser sumamente cuidadosos cuando detectamos problemas en la educación de hoy; máxime si no estamos seguros de que esos mismos problemas no estaban ya presentes en la educación de ayer. Hoy en día, son muchos los docentes, maestras, profesoras y profesores, funcionarios de la educación, que se afanan cotidianamente para asegurar que todos y cada uno de los niños y jóvenes que llegan a sus aulas, obtengan todo lo que fueron a buscar, y todavía más. No es justo, para con ellos, pero tampoco para con la sociedad, que comparemos desfavorablemente su labor con otra que, posiblemente, hayamos idealizado demasiado. Tampoco es posible, del mismo modo, justificar las desigualdades de hoy, por las del ayer.

7 BIBLIOGRAFÍA

AAVV, "Una respuesta educacional para la década del setenta", Mdeo., U. de la República, 1971.

ANEP-Memfod, "Estudio sobre los procesos de inserción de los egresados del plan 1996 en la Educación Media Superior", Montevideo, ANEP-Memfod, 2003.

BID, “El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector”, Montevideo, Setiembre 2000.

CEPAL, “¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?”, Mdeo, 1992.

CEPAL, “Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay”, Mdeo, 1990.

CEPAL, “Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprenden y qué opinan”, Mdeo, ANEP, 1994.

CEPAL, “Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay”, Mdeo, CEPAL, 1991.

Marrero, A., “Asignaturas Pendientes. Notas sobre la educación y sociedad en el Uruguay, hoy” en Brando, O. (Coord.) “Uruguay hoy” Ed. El caballo perdido, Montevideo, 2004, Pp: 119-141.

Marrero, A. y Viscardi, N., “Reproducción y resistencia en el espacio escolar: Microprocesos y estructuración en la vida de los liceales en establecimientos públicos de Montevideo” en “El Uruguay desde la Sociología III”, Montevideo, DS-FCS, 2005

Marrero, A. “Promesas Incumplidas. Las percepciones divergentes del bachillerato y sus funciones. El caso uruguayo”. Montevideo, UdelaR, FCS-FHCE, Julio de 2003.

MEC, “Anuario Estadístico de Educación” (CD-ROM), Mdeo, MEC, s/f

ONU, Objetivos de Desarrollo del Milenio en Uruguay, Mdeo, ONU-Trilce, 2003

PNUD, “Desarrollo Humano en Uruguay 2001”, Mdeo, CEPAL-PNUD, 2002

Rama, G., “Situación de la enseñanza primaria y media”, en AAVV, 1971.

Vaillant, M., Fernández, A., y Katzman, R., “Desarrollo humano en Uruguay. Inserción internacional, empleo y desarrollo humano”, Cepal-PNUD-Cepal, Montevideo, 2001.

http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_his.htm

<http://www.geocities.com/Athens/troy/8772/varela.htm>