



Emergencia cultural

Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Conversaciones:

Gustavo Espinosa

Fernanda Alanís

Roberto Markarian

Virginia García Montecoral

Andrés Olivetti

Cecilia Manzione

Rosana Cortazzo

Claudio Invernizzi

COORDINA:

**EQUIPO DE REPRESENTACIÓN DOCENTE
CONSEJERO JULIÁN MAZZONI**

ANEP - CODICEN

Año 2024



Emergencia cultural Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Conversaciones

Coordina:

Equipo de Representación Docente ANEP - CODICEN

Consejero Julián Mazzoni

Magíster Fernanda Alanís

Profesor Daniel Devitta

Profesor Walter Fernández Val

Lic. comunicación Gonzalo Irigoyen



Edición 2024, Consejero Julián Mazzoni

Diseño gráfico: Gonzalo Irigoyen

Corrección: Fernanda Alanís / Gonzalo Irigoyen

Diagramación: José Luis Rodríguez

Impreso en Uruguay

Junio 2024

INTRODUCCIÓN

Consejero Docente Julián Mazzoni

En la disputa por el modelo educativo la sociedad observa un enfrentamiento entre los colectivos docentes y la mayoría de las autoridades de la ANEP. Falta la voz de la ciudadanía, y especialmente de la comunidad cultural. La Ley General de Educación (LGE 18.437) preveía la convocatoria quinquenal del Congreso Nacional de Educación, instancia propicia para escuchar esas voces.

Con las modificaciones que le introdujo la ley 19.889 (LUC) el instrumento pervive, aunque no es obligatoria su convocatoria, que corresponde a la Comisión Coordinadora de la Educación. Las actuales autoridades no consideraron pertinente hacer efectiva esta convocatoria por lo que en el debate han participado solamente los colectivos docentes, en algunos casos los colectivos estudiantiles y las autoridades, reduciéndose muchas veces a cuestiones técnicas en las que el conjunto de la sociedad, salvo excepciones, no participó. Pensamos que el asunto es eminentemente político (aunque no partidario) y que la reducción de la participación que constatamos favorece a posiciones «tecnicistas» que venimos denunciando desde hace décadas, y que ocultan los verdaderos objetivos de la llamada Transformación Educativa, a nuestro juicio contradictoria con nuestra historia pedagógica.

Esta situación preocupó a nuestro equipo de trabajo en el CoDiCen, que considera fundamental el intercambio entre los y las docentes de la ANEP, la comunidad cultural los colectivos organizados y la sociedad en general. Con el criterio de contribuir a subsanar esa carencia realizamos en 2023 la convocatoria para un conjunto de conversatorios -que llamamos Emergencia Cultural y Transformación Educativa- con la participación de profesionales de la educación y referentes de la cultura, en el local de la Asociación de Funcionarios Judiciales, a quienes expresamos nuestro agradecimiento por ceder el espacio de manera desinteresada.

Así, el día 29 de mayo escuchamos las ponencias de la profesora Virginia García Montecoral y el escritor Gustavo Espinosa, un mes después la exposición de la profesora Cecilia Manzione y la del matemático Roberto Markarian, el día 7 de agosto las exposiciones de la profesora Rosana Cortazzo y el profesor Andrés Olivetti, cerrando la actividad el día 7 de setiembre con la presencia de la profesora Fernanda Alanís y el escritor Claudio Invernizzi.

El prólogo es del profesor Néstor Pereira, ex consejero del CoDiCen electo por los docentes, quien es pionero junto a Teresita Capurro en la aplicación del inciso séptimo del artículo 50 de la LGE. El prologoista da cuenta de la riqueza

de las diversas posturas, que ponemos a disposición de lectores y lectoras como un aporte para pensar en la necesidad de cambios de fondo –no cosméticos– en el sistema educativo, con la prevención de que nada puede sustituir al debate profundo que implica la convocatoria del Congreso Nacional de Educación y la posterior instrumentación de sus recomendaciones por el sistema, que reivindicamos autónomo y cogobernado. En las próximas páginas se exponen los textos de las destacadas ponencias, con actualizaciones y adecuaciones de estilo realizadas a los efectos de la presente publicación.

LA PROPUESTA

Toda sociedad que no subraya la importancia de la enseñanza, de los aprendizajes, de la educación y la cultura tiende a romper el sentido de lo colectivo. La educación y la cultura permitirán transmitir de generación a generación el valor de las instituciones, de las creencias, de los paradigmas religiosos, morales, de los saberes, de las ciencias y de las técnicas para la investigación, enfrentar la realidad y concebir el mundo. La educación y la cultura, cuando se incorporan a las costumbres, comienzan a formar parte de la tradición que con el tiempo va cambiando de acuerdo con las necesidades sociales, las condiciones materiales y las ideologías predominantes, como las alternativas. Estas incorporaciones no están exentas de las actitudes individuales, ni de las influencias de grupos de interés.

La construcción de lo educativo y de lo cultural viene de larga data. En su origen la transmisión era espontánea sin cuestionamiento. Los avances civilizatorios fueron complejizando la sociedad y por ende el asunto educativo. Podría tomarse como primera referencia a Platón, que a través de sus obras realizó planteos confrontando sus ideas con las de los Sofistas. Esto se puede apreciar en los Diálogos como «Protágoras» o «Hippias menor», por ejemplo. Tanto ayer como hoy siempre se ponen en juego una serie de preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿todos pueden aprender al mismo tiempo?, ¿las condiciones sociales y económicas condicionan o determinan el aprendizaje?

En Uruguay en marzo del año 2020 en la ANEP comenzó a instrumentarse lo que se le llamó y se le llama Transformación Curricular. Las condiciones en las que se puso en marcha generaron defensores y detractores, sin olvidar las dificultades presupuestales.

Con el objetivo de complejizar el debate sobre la propuesta el Consejo electo de CoDiCen de la ANEP el Prof. Julián Mazzoni y su equipo integrado por Fernanda Alanís, Walter Fernández Val, Daniel Devitta y Gonzalo Irigoyen, organizaron una serie de conversatorios a los que llamaron «Emergencia Cultural y Transformación Educativa».

LAS IDEAS QUE SE EXPUSIERON

La construcción de los sistemas educativos nacionales se inició en el

siglo XIX, y a partir de esos momentos en nuestras sociedades se generaron y se generan largas discusiones. Por un lado, están quienes defienden la formación de ciudadanos libres, críticos y autónomos y, por otro, los que entienden que a través de la educación el Estado buscará conducir a los trabajadores.

En Uruguay se reconoce que la Educación Pública tiene un peso histórico innegable y que forma parte del imaginario social. La construcción del país está asociada a la Educación Pública; por ello, es todo un símbolo y un emblema. Tal como plantea el Prof. Espinosa, en el fondo tiene un sentido aristocrático popular que resurge ante los cuestionamientos: *«Sin una educación pública excelente, concebida como la práctica de una utopía igualitaria, es imposible perturbar los automatismos que condicionan la vida y que determinan que sea injusta y horrible para la mayoría.»*

Muchas veces se cuestiona al sistema educativo uruguayo, que fue el primero en América Latina, por decadente e inútil. Estas críticas son utilizadas para justificar la transformación educativa. Entonces, se cuestiona el sentido popular, igualitario y formador de personas de nuestro sistema educativo. Se ha desarrollado la idea que la educación está en crisis y que la transformación permitirá superarla. Pero, en palabras del Dr. Markarian: *«Es un error crucial que una reforma pretenda solucionar en pocos meses dificultades educativas que están atadas a profundas problemáticas sociales.»*

La transformación educativa tiene sus consecuencias. Si la idea reformista persiste conducirá al fracaso en la enseñanza. La misma ha puesto en marcha la tendencia a la aplicación de fórmulas o recetas para enseñar y para aprender, lo que fomenta un modelo individualista y limita el modelo político y económico. La propuesta se funda en el accionar de organismos internacionales: los tecnócratas de la OCDE o del Banco Mundial que buscan imponer un modelo funcional al mercado tienen como objetivo el adiestramiento general y una cultura uniformizada. La idea es alentar el entusiasmo individual y la auto-explotación emprendedora. Por tanto, la transformación educativa es adecuada al sistema capitalista. Se pretende vaciar el rol del cuerpo docente y su capacidad crítica. Dice al respecto Andrés Olivetti: *«En el capitalismo la educación se vincula a la producción de mano obra. Esa producción acrecienta las diferencias entre sectores sociales mediante la profundidad educativa para algunos y el disciplinamiento cosificado para las mayorías.»*

Esta transformación reabre viejas discusiones acerca de la primarización de la educación media básica y la preparación para la universidad, los cursos terciarios y el mundo del trabajo; al decir de la Prof. Manzione *«... los debates y las medidas legislativas para la universalización de la educación y la preparación para la universidad datan de principios del siglo XX»*. Los procesos de

cambio que se han puesto en marcha han generado estas y nuevas tensiones, entre competencias y saberes, entre educación, cultura y tecnología, entre formación docente y coaching, y entre la formación del ciudadano y el mundo del trabajo. Hay una puja por el saber; en este contexto, la confrontación es entre las competencias y los contenidos académicos. El conocimiento académico se valida cuando es capaz de justificar y/o modificar lo establecido, mientras que la educación por competencias sólo permite saber hacer.

Por otra parte, los recursos presupuestales son insuficientes para instrumentar la reforma. Desde el proyecto presupuestal se está realizando un ajuste fiscal a la baja, como argumenta la Prof. Montecoral: *«No se han provisto los distintos recursos que se necesitan para que la educación funcione. Por lo tanto, estamos ante una emergencia educativa»*. La tendencia es solucionar el problema a través de la privatización de la educación pública.

Existe la intención de limitar o desacreditar a los docentes y estudiantes y de restringir su participación. Ontológicamente es inevitable. Se vacían los procesos de reflexión y de construcciones culturales y se los cambia por enlatados de aplicación universal. Las críticas que hace el cuerpo docente y el gremio estudiantil siempre son empañadas por las autoridades. Los docentes están siendo desplazados porque se desvaloriza la participación. La cultura construida alrededor de la autonomía se está perdiendo y no se quiere discutir. Dice al respecto la Prof. Cortazzo que *«Los docentes son todo el tiempo relegados. Se toman decisiones desde concepciones empobrecedoras de democracia y participación»*. La formación docente corre riesgo, porque en la actual reforma está orientada a formar aplicadores perfectos de recetas. La circulación de la cultura no tiene cabida. Se evita la generación cultural para sobre atender exclusivamente los vínculos socioafectivos, los aspectos emocionales y las competencias.

Esto también es indicado por la Prof. Alanís: *«Intentan restringir el ejercicio profesional docente a una serie de aplicaciones técnicas en el aula (...) [y hacen] el incesante esfuerzo por hacer desaparecer todo rastro de las acciones colectivas reflexivas, complejizadoras, críticas y de construcción de identidad»*. Las decisiones se han centralizado y hay una cierta impunidad que llama la atención y desconcierta; esto puede verse, por ejemplo, en los mecanismos que se han utilizado y se utilizarán para otorgar el título docente universitario. Una de las consecuencias es un fuerte desgaste que ha afectado la subjetividad de los involucrados, particularmente los vinculados con la formación docente.

Los docentes cumplen un rol clave en la construcción académica. El conocimiento se expresa en las diferentes disciplinas que luego se traducen en

conocimientos que se utilizan en la vida cotidiana. Pero ante los cuestionamientos que realizan las y los docentes siempre se responde que no se propone alguna alternativa, cuando no es un requisito real; plantear alternativas no es una condición necesaria para opinar sobre la reforma. Aun así, será necesario pensar un proyecto. El compromiso de futuro del cuerpo docente será poner en juego un proyecto humanizador, que profundice el conocimiento y que se apoye en la libertad de cátedra, la autonomía y el cogobierno. Se necesitan personas autónomas para la elaboración de propuestas productivas y culturales. Si se aplican recetas, no será posible conseguir este tipo de resultados.

En relación a ese proyecto humanizador, se pondera el valor de la revolución tecnológica, la cultura y las instituciones educativas. En cuanto a la revolución tecnológica, la misma da cuenta del desarrollo humano y al mismo tiempo lo inclina a la comodidad intelectual. El desarrollo de la ciencia y la tecnología está vinculado con la civilización en tanto que la cultura manifiesta la diversidad y garantiza la civilización. Sostiene Invernizzi: *«La revolución científica tecnológica cometió una profunda transformación que expresa en gran medida el talento para el bien que tenemos los seres humanos, pero al mismo tiempo da la impresión de estar arriándonos hacia un pastoreo infame, hacia la liviandad intelectual y hacia la ausencia crítica profunda»*. Aquí interviene el valor de la cultura. Normalmente se utiliza el término cultura como un lujo, pero la inseguridad, la violencia, están enlazados con la cultura de una sociedad. Las diferentes maneras de ser y estar forman parte de la cultura. La civilización sin el blindaje cultural se desvanece. En este sentido, las instituciones educativas cumplen un rol fundamental en la transmisión del conocimiento académico. Apostar solo al desarrollo de las competencias no es suficiente.

¿POR QUÉ EMERGENCIA CULTURAL Y EDUCATIVA?

Uno de los objetivos de los conversatorios fue complejizar el debate sobre la transformación educativa para que el mismo no quede sólo en el ámbito académico y se abra a todas y todos. Todo cambio de esta envergadura tiene su impacto en la vida cotidiana, en la construcción individual, social, en el mundo laboral y político.

La diversidad cultural y los cambios tecnológicos influyen en la educación; los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la medida que se fueron universalizando, se vieron influidos por las particularidades de la cultura. Al mismo tiempo la cultura académica e institucional incide sobre la cultura que se desenvuelve en las distintas clases sociales.

La tensión entre los conocimientos y las competencias seguirá. Entonces, ¿los conocimientos y las competencias son conceptos complementarios?

¿opuestos? ¿se debe elegir entre uno u otro? La educación seguirá en la polémica. Se pondrán en juego ciertas estrategias para consolidar la propuesta vigente, pero surgirán alternativas; en este sentido, las ideas planteadas en los conversatorios serán un gran aporte ante preguntas como: ¿para qué futuro educamos? ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? ¿cómo se aprende? ¿para qué aprender? ¿qué valor tiene el conocimiento y las habilidades? La emergencia cultural y educativa tiene sentido ante la polémica entre lo pedagógico y el acceso a la cultura universal, entre las habilidades y los saberes en relación con el mundo del trabajo.

A partir de una foto de 1971: apuntes sobre educación y cultura

Prof. Gustavo Espinosa

1.º Conversatorio «Emergencia Cultural y Transformación Educativa»,
29 de mayo de 2023

Siempre que se puede, resulta práctico, desde el punto de vista retórico y –fundamentalmente– desde una perspectiva política, dejar en claro cuál es el lugar de enunciación desde donde se habla. Ahora elijo presentarme como un sujeto sobredeterminado por la educación pública. En 1968 ingresé a la Escuela N° 1 de Treinta y Tres, que lleva por nombre Severo Ramírez, un prócer pedagógico local que había sido maestro de mi abuelo. Cincuenta y cinco años más tarde, a fines de noviembre del año pasado, una ambulancia me rescató del Liceo Departamental de Treinta y Tres, Dr. Nilo Goyoaga, en cuya sala de profesores acababa de infartar, mientras esperaba inútilmente la comparecencia de algún estudiante a aquellas instancias que coloquialmente denominábamos repechaje. En 1974 yo había ingresado como alumno en aquel liceo. Estuve seis años en aquellas aulas melancólicas de los años setenta y después, hasta 1985, en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Y así seguí, trabajando como profesor de literatura durante treinta y cinco años, hasta jubilarme, hace tres meses. Soy entonces una especie de artefacto vareliano: cada palabra que digo o que escribo lleva –aún por defecto– la huella de la educación pública. Desde cierto punto de vista aledaño a la concepción de Althusser (1974, p. 21), este inicio podría considerarse una lamentación o una apelación a la piedad: vengo a decir que he transcurrido gran parte de una existencia alienada en la entraña de uno de los aparatos de reproducción ideológica del Estado, hasta convertirme en un dispositivo –ínfimo pero funcional– de ese mismo artefacto de vigilancia y castigo. Los excelentes dibujos animados de Gerald Scarfe para *The Wall* (Parker, 1981) que le habrían gustado a Ivan Illich (no el gran personaje de Tolstoi, sino el desescolarizador de Cuernavaca), representan este proceso en el que ha sucedido mi vida como una secuencia de producción en cadena cuyo resultado final es una masa indiferenciada de carne picada. Entonces, yo (nosotros, los docentes) vendría a ser un producto devenido en operador de la misma maquinaria imparable que lo produjo: una especie de zombi cuya sustancia ontológica es la carne picada. Contra eso traigo, acaso adulterada o desnaturalizada, una metáfora muy potente, inventada por Gilbert Ryle (2005, p. 13) en 1949 para refutar el cartesianismo, tomada dieciocho años más tarde por Arthur Koestler (1969) que la usó

como título de un libro, lo que no impidió a la banda The Police (1981) utilizarla también para nombrar un disco. Creo que el docente debe sostener en todo momento su condición de **espíritu en la máquina** (*ghost in the machine*). Quiero decir: los profesores debemos pensarnos como una agencia de subjetividad, que se concibe como algo distinto del sistema al que pertenece, y que anima o conduce o programa el funcionamiento de ese sistema. Para esto es necesario sostener un estado de lucidez metaeducativa, una tensión pedagógica que nos pone en situación de perturbar o redirigir las inercias del propio sistema educativo o de aquellos poderes externos a él que lo pervierten y lo fagocitan. Es ese el objetivo de ciertos espacios de reflexión que son, entonces, pausas de autonomía y desalienación, que los docentes hemos creado y hemos defendido trabajosamente desde hace décadas. Una de esas instancias, que hemos instituido para no ser zombis de carne picada, son las Asambleas Técnico Docentes: ámbitos de creación pedagógica colectiva y –muy frecuentemente, dadas las circunstancias– de resistencia intelectual. Debo decir entonces, aunque vayan a decir que soy un engrupido –como señaló una vez Paco Espínola– que participé como delegado departamental o nacional en cada una de las ATD nacionales ordinarias y extraordinarias realizadas entre 1997 y 2015. Allí integré comisiones permanentes, entre las que me parece interesante señalar –menos por mis aportes que por lo que aprendí al lado de algunos compañeros– el grupo de trabajo formado en 1999 bajo la consigna «Importancia, concepción, estructura y funciones de la educación secundaria en el S. XXI». En esa comisión, que luego fue mutando y cambiando de nombre, empezó el desmontaje teórico o discursivo del reformismo educativo que había llegado al Uruguay en 1996, y del cual la actual Transformación Educativa es un avatar más tecno, menos dispendioso y con la misma retórica algo catastrofista. También en mi módica militancia sindical he insistido en la necesidad de articular la lucha por el salario y las condiciones de trabajo con la tarea creativa y crítica que demanda la relevancia humana de nuestra profesión. Esta responsabilidad sobreexige al colectivo docente: sin dejar de reclamar el asfalcote para la azotea del liceo o la formación de grupos de 25 alumnos, o las rampas de acceso, o la derogación de tal o cual circular irracional de la acumulación burocrática que nos rige, tenemos la tarea incesante de invertirnos como sujetos. Y esto es una tarea política de la que no debemos distraernos ni dejarnos asustar por los que cada tanto invocan al fantasma de la laicidad violada. Queda claro, entonces, que no vengo a deplorar una desgracia, como sí sentenciara hace tiempo un político argentino: «Hay una terrible inequidad entre los que pueden ir a una escuela privada y los que tienen que caer en una pública» (Macri, 21/3/2017). Nada de lamentos. Por el contrario:

vengo a blasonar de mi estirpe. Uso este verbo que sugiere la jactancia de una supuesta nobleza porque venir de la educación pública uruguaya es pertenecer a una especie de aristocracia: ella tiene un prestigio antiguo, es fundacional (ya estaba aquí antes que cada uno nosotros), se vale de alguna simbología de estética obsoleta y entrañable (las moñas azules, la Marcha *Mi bandera*) y suele ser motejada de decadente y cuestionada por inactual e inútil. Eso sí: es una aristocracia popular. Su mito fundante es una utopía igualitaria que ha hecho a los mejores y a los iguales y ha sido hecha por ellos. Hay evidencias de que esta tradición tan refinada y compleja, la síntesis más intensa (aunque naturalizada o desapercibida habitualmente) de nuestra versión de la democracia, está siendo amenazada: es una especie de espacio sagrado en riesgo de profanación.

HISTORIA DE UNA FOTO

Quiero ahora referirme a algunos rasgos de esta *paideia* popular, que ha sido fundamental en la configuración de las mejores realizaciones de lo que me gusta llamar (aun sabiendo que se trata de una exageración algo megalómana) la civilización uruguaya. Para eso voy a usar una foto o el comentario de una foto. No me he valido casi nunca de esto como procedimiento didáctico, ni suscribo a cierto lugar común postletrado según el cual «una imagen vale más que mil palabras». Probablemente la verdadera justificación de mi envío a lo visual sea de índole sentimental, porque es una foto escolar de hace más de cincuenta años en la que aparezco. Pero también es verdad que agregarle *logos* a una imagen, si se hace de modo imaginativo y verosímil, como hizo Foucault (1968, p. 20) con *Las meninas* suele resultar una manera eficaz de la argumentación, una iluminación potente proyectada sobre la imagen y sobre su contexto.



Es una foto primaveral: según consta en el dorso, fue tomada el 14 de octubre de 1971 en el patio de la escuela que mencioné al comienzo, un mes y pico antes de la dramática elección de 1971. Eran tiempos muy arremolinados. El primer día del año se puso en vigencia el decreto de proscripción de partidos y grupos políticos, el 5 de febrero se fundó el Frente Amplio, en el correr de esos días se realizó el 2do. Congreso de la CNT, el MLN secuestró a Geoffrey Jackson, a Pereyra Reverbel por segunda vez, al empresario Ricardo Ferrés, al Procurador General de la República, al Ministro de Agricultura Carlos Frick Davies y liberó a un asesor estadounidense llamado Fly que había sido secuestrado el año anterior. Fue también el año de las famosas fugas masivas de 38 tupamaras y 111 tupamaras. El gobierno de Jorge Pacheco Areco se la pasó implantando, levantando y volviendo a implantar medidas prontas de seguridad y clausuró en un solo día los periódicos *El Popular*, *La idea*, *El Eco* y *Ahora* (que era el que compraba mi tío Artigas). El nueve de setiembre se le asigna a las Fuerzas Armadas la responsabilidad de la lucha antisubversiva. Hay registro de cuatro paros generales de la CNT durante ese año. En el ambiente educativo, tras una intensa movilización de docentes, estudiantes y padres, en junio se levanta la intervención impuesta el año anterior en Secundaria y UTU, y se crean los Consejos Interinos. En fin, había un impulso frenético hacia el ápice

de una crisis cuya resolución trágica ya conocemos: recuerdo con cierta precisión una tarde descolorida del año siguiente, unos meses después de la foto. Darwin Bruzzoni, el único niño de lentes que aparece en la imagen, arriba a la derecha, me dijo medio en secreto que se había declarado el estado de guerra interno. Cuando salimos, a las cinco, me fui a mi casa del barrio Olimar medio corriendo, apretado contra las paredes, esperando el repique de los balazos, la caída de la bomba, o encontrarme un nido de ametralladora parapetado con bolsas de arpillera al doblar la esquina del almacén. No obstante, todos los niños de la foto están sonriendo, y algunos riendo a carcajadas: hay en la imagen una radiación de alegría espontánea que casi se puede oír. No se trata de la máscara efímera de sonrisa ceremonial que se consigue diciendo whisky. Es evidente que, en el momento en que el fotógrafo activó la cámara, alguien acababa de decir o hacer algo muy gracioso. Se me dirá que se trata de niños de nueve años, y que no resulta sensato esperar de ellos (ni de nadie en verdad) que estuvieran todo el tiempo compungidos, en un estado de insoportable lucidez sin distracciones, sólo porque estábamos en 1971 y la realidad se estaba poniendo, cuando menos, amenazante. Mientras los niños se reían, el campo intelectual y artístico (eso que ligeramente solemos referir como *la cultura*), fertilizado e incubado en aquellas aulas, conectaba con ellas mediante un circuito de retroalimentación. Nuestro libro de lectura durante el año de la foto era *Perico*. Alma Bolón (7/5/2023), en un comentario de Facebook se refiere a estos asuntos:

Gratitud hacia la enseñanza pública uruguaya que, en el lapso de pocos años de Primaria, dio a luz a un escritor mayor como Morosoli y a millones de lectores que supieron disfrutarlo (por si fuera poco, este Perico editado por Banda Oriental en 1964, tiene ilustraciones de Pacho Barnes y Carlos Pieri).

Puntualmente, las artes y las letras replicaban la tensión extremada de la actualidad con obras que entonces aparecieron como exorbitadas o inauditas –como las risas de los escolares– y que ahora son clásicos o *best sellers*: ese año se publicaron el primer disco de Totem (1971), *Canciones chuecas* de Daniel Viglietti (1971), *Evoché* de Peri Rossi (1971), *Las venas abiertas de América Latina* (Galeano, 1971) y *Todos detrás de Momo* de Los Olimareños (1971). A propósito, recuerdo que unos días antes de la foto, fuimos a visitar al maestro en su día (uno de nosotros le regaló un paquete de tabaco *Peruano* y un libro de hojillas) y estuvimos escuchando y comentando aquel disco desconcertante: vanguardia y cultura popular estaban muy cerca. En fin, todas esas irrupciones que se aventuraban en lo nuevo hacen que unos niños riéndose resul-

ten la ilustración verosímil de un mundo en el que había futuro y que podía ser radicalmente heterogéneo del presente, no sólo un resplandor de novelorías tecnológicas prodigadas por el mercado y la proliferación imparable de la economía, esto es, del capitalismo. Sin embargo, es interesante pensar en otras cuestiones que son la condición de posibilidad de aquella alegría, cuya imagen, coagulada hace más de medio siglo, casi nos contagia todavía. Aquella tarde de octubre, la escuela nueva era hegemonía desde hacía mucho tiempo, y había disuelto en el aire el autoritarismo acartonado de las relaciones pedagógicas. Porque estábamos en lo que algunos llamaron «el siglo de los niños» (Key, 2021) estas relaciones se focalizaban en el alumno. Además, acabábamos de atravesar la década de 1960 y, aunque fuese a través de la cosmética light de la industria del entretenimiento, la fascinación de la contracultura había llegado a Treinta y Tres y había contribuido a ablandar las relaciones entre –digamos- educación y cultura. Tampoco estábamos paralizados por el estupor tecnológico. Aún faltaba mucho para desembarcar en el vértigo de esta especie de metástasis del registro en la que vivimos, según la cual «vivir no es necesario, fotografiar es necesario». Pero sacarse una foto tampoco era ya algo excepcional y solemne que nos asustara con relámpagos de magnesio. Por todo eso los niños y su maestro podían sentarse en el piso, en el umbral de la puerta de la escuela y reírse juntos con toda franqueza. Sin embargo, el tiempo me otorga un poder melancólico: puedo ser infidente respecto a lo que en aquel instante de despreocupación todavía era el porvenir de aquellos alumnos. Esos pormenores expresan con precisión los alcances y los límites de nuestra tradición educativa. Les cuento que el gordo Rafael (así le decíamos: nadie nos avisó sobre la crueldad de aquel epíteto) que está al lado del maestro, devino cardiólogo e inventó un corazón artificial. Hay más de un músico en la foto: a Bruzzoni, el que me anotició del desastre político de 1972, lo encontré varias veces como cantor a la gorra en el Mercado del Puerto; César Noble, que me enseñó unos cuantos acordes, terminó integrado a orquestas de baile y al Batallón de Infantería N°10; un día que nos encontramos en el supermercado me contó que había dejado de tocar la guitarra. José Ramón Suárez, el que se está riendo más abiertamente se hizo carnicero, y Tabaré Gallardo doctor en astronomía. Según me contó Luis Coto, su hermana María Esther, que se burlaba buenamente de todo, ha aumentado mucho de peso en uno de los pueblos rochenses de la Ruta 14. Creo que mi compañera de banco, con quien me relacionaba de un modo bastante intenso que no excluía la violencia, no pudo eludir el destino de su madre, a quien en el barrio se referían en voz baja como *una mujer del ambiente*. Como se ve, no falta la diversidad, cualidad que ahora se celebra demasiado eufóricamente a veces.

El elogio de la pluralidad por lo plural mismo puede caer la culturización de la penuria o del atraso. Nuestra tradición educativa no nos pensó diversos, sino iguales, porque era políticamente pertinente que fuese así. Y en 1971, un siglo después de haber sido puesta en funcionamiento, la utopía republicana de Varela se había consumado. Repitamos uno de los versículos más reverenciados de nuestro evangelio pedagógico:

Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una Escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno: y así, la Escuela Gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática (Varela, 1964, p. 95)

Entonces, la educación pública uruguaya, fue concebida como un estu-
pendo simulador de una comunidad igualitaria: un espacio institucional donde
ocurriese la abolición de los privilegios y las subalternidades. El carnicero, el
astrónomo, la prostituta, el novelista, el sargento, el cantor, que todavía no
eran nada de eso o no lo eran en acto, están allí –pura potencialidad– con su
austero uniforme de escolares, sentados en el suelo, a la sombra del edificio al
que habían ido sus padres, cuya solidez se sostiene aún, milagrosamente igual.
Sin embargo, esa foto decorada de risas es también el documento de talentos
contrariados o destinos que hoy sospechamos fallidos. Podemos decirlo des-
pués de ojear una acumulación de titulares anodinos o tremendos de tantos
diarios de tantos lunes. No ignoro, por ejemplo, que entre los que se ríen en la
imagen también hay un suicida. Sabemos lo que ocurría (y seguirá ocurriendo)
cuando a las cinco de la tarde sonaba el timbre de salida, y los niños cruzaban
la puerta de la escuela «en la que eran iguales, a la que concurrían usando el
mismo derecho». Ocurría que el mundo –como el ilustre dinosaurio de Monte-
rroso (1977, p. 75) – todavía estaba ahí. Fuera del tiempo pedagógico o del
espacio de la utopía vareliana, continuaba el infierno o el paraíso doméstico de
cada uno: eso que simplificamos como la vida. Quiero decir que ni hace cin-
cuenta años ni ahora la educación, por sí sola, puede desarticular la iniquidad
de nuestra existencia. Sin una educación pública excelente, concebida como la
práctica de una utopía igualitaria, es imposible perturbar los automatismos
que condicionan la vida y que determinan que sea injusta y horrible para la
mayoría de la gente. Solo una redistribución justa del conocimiento puede ge-
nerar una masa crítica de sensibilidad, de creatividad y de inteligencia, impres-
cindibles para la desnaturalización de esos condicionamientos y determina-
ciones (que son contingentes y de índole política) a los que se suele conferir

una gravitación metafísica y que a veces hacen de cada uno de nosotros un zombi de carne picada con un chip economicista incrustado en el cerebro. Pero sólo con la educación no basta. Y no sólo resulta insuficiente, sino que sobrecargar a la escuela con la responsabilidad de remediar las calamidades generadas por la aplicación de ciertas políticas menoscaba a la educación misma. O como escribí alguna vez ya hace más de una década: esta concepción asistencialista y defensiva de la educación la convierte en «la muchacha que nos ayuda con el Yónatan» (Espinosa, 2012), esto es: la transforma en una especie de *baby sitter* para uso de pobres, el parvulario donde se encierran los hijos de los indigentes (*para sacarlos de la calle* como suele decirse).

DE LA PRÁCTICA DE LA IGUALDAD AL ESCOLANOVISMO FALSO

Pero regresemos un instante a aquella tarde de 1971, y desde allí, miremos hacia el presente. Un año y medio después se promulgó la Ley Sanguinetti (14.101) y en seguida empezó la dictadura; luego recuperamos la democracia y nadie ignora que ha corrido agua turbia bajo los puentes de la educación pública. El retaceo de la autonomía política y técnica, la penuria presupuestal, cierto aturdimiento institucional ante el vértigo de las tecnologías de la información y de la comunicación, entre otras cosas, fueron erosionando lo sólido. La educación, sitiada por una cultura jaqueada por el desenfreno del mercado, ya resultó incapaz de fertilizar esa cultura y de dispensar – como había hecho en el pasado – relatos verosímiles para suturar el tejido social desgarrado. En 1992, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), a través de Germán Rama publicó un informe donde, con el respaldo de la batería positivista de la sociología, se daba cuenta del desastre que había venido carcomiendo la enseñanza pública:

Cuando entre el 75% y 100% de los estudiantes no sabe nada, no es un problema de individuos o de aprendizaje, es un problema de sistema de enseñanza (...) autoridades, inspectores y profesores que han diseñado currículo y programas, que los aplican y fiscalizan, funcionan como si se enseñara, pero los resultados obligan a pensar que se está en presencia de una situación ficticia. (Rama 1992, p. 143)

En un primer momento, aquel diagnóstico fue recibido con expectativas. Yo no estaba, pero me contaron que, en una ATD del CES de mediados de la década de 1990, el sociólogo Rama fue aplaudido de pie. Tal vez porque su informe desnudaba escrupulosamente y mediante una metodología prestigiosa los males del sistema, y entonces se habrá pensado que podía abrirse la posibilidad política de hacer las modificaciones necesarias. Pronto Rama fue

investido por Sanguinetti como Presidente del CODICEN de la ANEP, se transformó en el estereotipo del tecnócrata malhumorado y altanero, despectivo respecto de la política y de los docentes. Pero más allá de esas antipatías, fue el introductor del reformismo educativo en el Uruguay. La resistencia a esas políticas, que simplificamos bajo la categoría *reformismo*, lleva ya 25 años y ha determinado mi trabajo y mi militancia. Me consta, que lo mismo ha ocurrido con muchos docentes. Tantas veces he tenido que sintetizar una caracterización sumaria de esta hegemonía y sus mutaciones, que me resigno al autoplagio. El año pasado, en un ámbito sindical, señalé los siguientes rasgos:

Se trata (...) de una pedagogía transnacional y adaptativa, diseñada con el objetivo de transformar el campo educativo en un nicho de mercado y convertir los sistemas educativos públicos en aparatos de adiestramiento de baja intensidad para las nuevas demandas del capital y contención para los descalabros y penurias resultantes de la aplicación de la ortodoxia económica.

Agrego una descripción más autorizada y específica de Daniel Brailovsky (Buela y Capobianco 26/06/19):

...es funcional a las políticas educativas del capitalismo aggiornado del siglo XXI, a los discursos pedagógicos impulsados por organismos como la OCDE, el Banco Mundial, el BID, etc. Entonces se busca ver al docente como un líder, un innovador, un emprendedor, se piensa en términos de meritocracia, en fin, toda la jerga gerencialista. Pero también es «de mercado» en un sentido muy literal: porque se apoya en el boom comercial de toda una serie de métodos, productos, manuales, videos, que prometen al maestro mejorar o facilitar sus prácticas por medio de técnicas ligadas al conocimiento del cerebro, la inteligencia emocional o la clasificación de los alumnos según sus talentos o los «tipos» de inteligencia.

El pedagogo argentino se refiere aquí a un epifenómeno del reformismo que él denomina pseudo escolanovismo de mercado. El mercantilismo pedagógico, probadamente originado en las agencias financieras transnacionales y sustentado por sus agentes locales, se proclama a sí mismo como lo nuevo que viene a sustituir una tradición obsoleta. Se unge del prestigio crítico de Ferrière, Montessori, Neill, Freinet, Makarenko o Dewey. Esto es: se coloca en lugar del progresismo disruptivo que enfrenta un *statu quo* de conservadurismo tradicionalista. Cualquiera que se haya asomado a cualquier aula tiene claro que, como se ha dicho, la crítica a la escuela tradicional ha permeado y

formateado las prácticas educativas desde hace ya mucho tiempo. El falso escolanovismo de mercado pretende solaparse con el prestigio ya centenario de aquellas pedagogías cuestionadoras, y se muestra como un revulsivo tecno político contra la supuesta rigidez de una tradición que no tiene, según se dice, la plasticidad suficiente para gestionar el flujo de información procesada por la *blockchain* o por la Internet de las cosas. Esta retórica se ha mostrado muy eficaz y persuasiva, no sólo por el poder omnímodo de las corporaciones que la emiten, sino porque articula con la tecnolatría y el posibilismo pragmático de algunos agentes políticos. Y construye un antagonista en función del que actuar: los sistemas educativos nacionales. Ellos son (en 1996 o ahora, no importa) anatemizados como lo viejo: una especie de escuela abstracta en blanco y negro, que no puede personalizarse para satisfacer a cada alumno como si fuera un cliente, que acaso obstruye la realización de ese estudiante en tanto nodo en el infinito de la red de redes. Y todo eso (suele proclamar el reformismo) porque esos sistemas educativos se sostienen en los fantasmas mentales de la ideología, y no en las minuciosas verdades fatales de las neurociencias, ni en el mercadeo, ni en el *coaching*. En fin: se trata de lo que cualquier advenedizo a los arrabales de la didáctica simplifica diciendo que tenemos escuelas del S. XIX, profesores del S. XX y estudiantes del S. XXI. Esto suele enunciarse con la misma solemnidad sentenciosa con que se declara que no se debe usar la palabra alumno porque quiere decir carente de luz, u otras tonterías pretenciosas. Al fin de cuentas, lo que reprocha el discurso crítico de lo que Jorge González Durán llamó *reconversión educativa* es que la educación no se parece al mundo, que es incapaz de preparar para la vida o que prepara para un mundo que no existe. Repito que esa desconexión que los gerentes del reformismo achacan como defecto debería considerarse como la potencia transformadora de la educación. Ésta debería ser –como lo propuso en su momento la reforma fundacional del S. XIX– un espacio de detención y de desensamblaje de los mecanismos que ponen en funcionamiento el afuera de la educación. Sin embargo, vulnerada por las exigencias de actualización que profiere el pseudo escolanovismo, la educación se ha abierto en canal al avasallamiento del afuera; y ha pretendido imitar las lógicas del fetichismo tecnológico, de la industria del entretenimiento, del marketing. Acaso algunos de esos intentos atolondrados de pretendido *aggiornamento* son los que han contribuido a consumir la ineficacia que se le reprocha al sistema educativo, y será ese comportamiento mimético o servil lo que determinará también el fracaso de la Transformación Educativa en curso. Resulta claro que la mutación que se ha echado a andar en este período de gobierno tiene la misma genealogía que la reforma de 1996, y que se ha venido aplicando, de forma

matizada pero sostenida, desde entonces. La prescindencia respecto de los maestros y profesores en el diseño y la toma de decisiones –rasgo esencial del reformismo- se profundiza y se concreta incontestablemente en el organigrama que ha disuelto los consejos descentralizados de Primaria, Secundaria y Formación Profesional para transformarlos en direcciones generales sin participación docente. Hay también en esta transformación la misma gestualidad grandilocuente. Se pretende estar cumpliendo con una tarea histórica impostergable, una especie de destino que impone poner patas arriba lo que supuestamente no estaba funcionando o estaba funcionando mal:

Estos datos hablan de un sistema que no está resultando acogedor ni está acompañando el trayecto educativo de sus estudiantes. No logra desarrollar los saberes esperados para seguir aprendiendo, para la vida y para el trabajo. (ANEP, 2022, p. 16)

Pero hay también matices entre aquel desembarco reformista de fines del siglo pasado y la transformación auspiciada por la Coalición Multicolor. A diferencia del pródigo despilfarro que caracterizó a la reforma de Rama, esta transformación viene siendo tramitada mediante el recorte económico. Hay una llamativa desconexión entre la oratoria mesiánica que supone estar ejecutando algo de dimensiones históricas, y la penuria presupuestal de que se dispone para cumplir con la épica. Pero tanto en aquel proceso como en éste es sustancial el objetivo adaptativo de hacer de la educación pública una especie de adiestramiento para las demandas del mercado. La transformación en curso se plantea este propósito de un modo desembozado y radical, otorgando una muy visible centralidad a un concepto que también venía asomando desde hace tiempo en los documentos reformistas. Se trata de las competencias:

El Marco Curricular Nacional se ubica en esta concepción de las competencias entendiéndolas como una forma de actuar frente a situaciones complejas, integrando una variedad de recursos en una relación profunda entre el saber, el hacer y enfatizando la apropiación del sujeto mediante la reflexión. (ANEP, 2022, p. 41)

Esta categoría, que logrado impregnar el sentido común de la vulgata didáctica, viene a ocupar el lugar de los contenidos educativos, es decir –simplemente– de lo que la escuela enseña. De esta manera –vuelvo yo también a un estribillo obsesivo– las instituciones educativas se convierten en una continuidad de su entorno: renuncian a modificarlo y se resignan a reproducirlo. La tradición vareliana concebía la escuela como un «instrumento para la práctica de la igualdad democrática» en una sociedad frenéticamente desigual. La re-

conversión educativa del siglo XXI parece buscar convertirse en el laboratorio blando de la desigualdad posfordista. Y así se genera una especie de enrarecimiento en los vínculos entre educación y cultura. O, más precisamente, ocurre una perversión de la relación entre una forma institucional y especializada de la cultura (la educación) y el resto de la cultura, esto es: las cosas, las ideas y las imágenes que una sociedad usa. Esta vinculación problemática entre educación y cultura ya fue abordada hace bastante tiempo por los colectivos docentes. En 2005, en una sociedad machacada por la crisis más extrema de su historia, en el comienzo puntual del ciclo progresista, la ATD de Educación Secundaria proponía la categoría de «emergencia cultural» como necesario correlato político de la emergencia social instituida por el gobierno entrante, que implicó la creación del MIDES y la puesta en marcha de una batería de políticas sociales. Algunos aspectos de aquel diagnóstico de hace 18 años tienen vigencia todavía:

La sociedad uruguaya está sufriendo un vertiginoso proceso de empobrecimiento. Las políticas aplicadas durante décadas están erosionando todas sus estructuras llevándolas cíclicamente a crisis, la última de las cuales estalló en el año 2002. Se constata también un aumento imparable de la desigualdad. Ni el publicitado crecimiento que sucedió a la crisis, ni las medidas paliativas han logrado evitar la marginalidad, la guetización, la dualización, el colapso definitivo de la sociedad integrada. Agreguemos a todo esto el impacto que las mutaciones culturales producidas por el hiperdesarrollo de las tecnologías de la comunicación tienen en contextos premodernos como los que tenemos que enfrentar. Al decir de uno de los escritores más cínicos de la posmodernidad (Baudrillard) se trata de una especie de electrocución del ciudadano. Frente a esto los docentes debemos tomar conciencia de un estado de emergencia cultural; debemos lograr que los representantes políticos de nuestro pueblo calibren la gravedad de la situación y generar un profundo compromiso de todos.

Una educación de calidad, autónoma y –pérdónese me el anacronismo– emancipadora siempre debería proponerse tener el mundo bajo el control remoto del conocimiento. Aunque parezca un objetivo desmesuradamente utópico debemos proponernos la reconstrucción de aquella *paideia* popular que una vez tuvimos; y para eso es imprescindible una subversión de las relaciones entre educación y cultura. La educación no debe subordinarse a la cultura económica mediante una obediencia ciega a las imposiciones del mundo.

REFERENCIAS

- * Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* Trad. Alberto J. Pla. Buenos Aires: Nueva Visión.
- * ANEP (2022). *Marco Curricular Nacional*. Montevideo: ANEP.
- * Bolón, A. (7/5/2023). *Buenas. Vaya esta hermosura hasta los escolares, liceales, maestros, profesores...* [Publicación de Facebook] Recuperada de <https://www.facebook.com/profile.php?id=100013108186141>
- * Buela, C. y Capobianco, A. (25/06/2019). El pseudoescolanovismo tergiversa... *Hemisferio Izquierdo*. <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/el-pseudoescolanovismo-de-mercado-tergiversa-por-completo-los-t%C3%A9rminos-e-implicancias-de>
- * Espinosa, G. (9/3/2012). La muchacha que nos ayuda con el Yónatan. *Brecha*.
- * Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Trad. Elsa Cecilia Frost. Buenos Aires: Siglo XXI.
- * Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- * Key, E. (2021). *El siglo de los niños*. Madrid: Morata.
- * Koestler, A. (1969). *O fantasma da máquina*. Trad. al portugués Christiano Monteiro de Oiticica, Hesíodo de Queiroz Facó. Río de Janeiro: Zahar.
- * Los Olimareños (1971). *Todos detrás de Momo* [Álbum]. Orfeo.
- * Macri, M. (21 de marzo de 2017). «Caer» en la educación pública. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica>
- * Monterroso, A. (1977). *Obras completas (y otros cuentos)*. México: Joaquín Mortiz. Parker, A. (Director). (1982). *The Wall* [Film]. Metro-Goldwin-Mayer. Peri Rossi, C. (1971). *Evohé*. Montevideo: Girón. Rama, G. (1992). *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?* Montevideo: ANEP-CEPAL. Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Trad. Eduardo Rabossi. Barcelona: Paidós. The Police (1981) *Ghost in the machine* [Álbum]. A&M Records. Totem (1971). *Totem* [Álbum]. De la planta. Varela, J.P. (1964). *Obras pedagógicas: La educación del pueblo. Tomo I*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública. Viglietti, D. (1971). *Canciones chuecas* [Álbum]. Orfeo.

Cultura, educación y autenticidad docente

Mag. Prof. Fernanda Alanís

4° Conversatorio «Emergencia Cultural y Transformación Educativa»,

7 de setiembre de 2023

EL ENTRETEJIDO CULTURA-EDUCACIÓN

Quisiera partir de una breve conceptualización de lo que entendemos por cultura. Sabemos que es un término polisémico, que desde diferentes aproximaciones teóricas puede interpretarse en forma más o menos acotada, más o menos amplia, poniendo el énfasis en diversos aspectos que la atraviesan. Desde lo antropológico encontramos definiciones descriptivas, historicistas, normativas, psicologicistas, estructurales, incluso genéticas. Para salir del «pantano conceptual», al decir de Clifford Geertz, voy a tomar el concepto que este autor maneja. Siguiendo la definición weberiana del ser humano como un animal que se inserta en las telarañas de significación que él mismo ha tejido, Geertz sostiene que «la cultura es esa urdimbre»¹. Creamos un entramado de significaciones en el que vivimos y que a su vez nos constituye, tejemos nuestra propia identidad y la identidad de nuestro pueblo al tiempo que nos movemos en ese entramado.

En el proceso de tejer estas significaciones y movernos entre ellas es que se entromete necesariamente la educación. Al prestar atención a las dinámicas que se desarrollan en los espacios educativos, se percibe la relevancia de las acciones en las que se procura, consciente o inconscientemente, transmitir, producir y desarrollar, ni más ni menos, que cultura. La participación docente en esas dinámicas es ontológicamente inevitable. Los espacios educativos formales no surgen espontáneamente como situaciones de aprendizaje, ni de generación de cultura, ni de integración. Independientemente del ángulo de análisis, sea desde el reproductivismo, las neurociencias, el constructivismo o las teorías críticas, la educación formal está configurada por una serie de espacios y lógicas específicamente generadas para que un conjunto de saberes, formas y dinámicas del colectivo social sean puestas en funcionamiento.

En este punto me voy a tomar el atrevimiento de utilizar algunos márgenes de la comunicación, en el sentido derridiano del término, para intercalar algunas imágenes, algunos eventos narrativos que espero vengán a reforzar

¹ Geertz, Clifford (2003).

Las interpretaciones de la cultura. Barcelona, España: Gedisa.

los conceptos teóricos que, a modo de reflexión, estoy compartiendo con ustedes.

LA AUTENTICIDAD DE LA DOCENCIA

La profesora apretó «play» en el reproductor de la Ceibalita. Había grabado en su casa, desde el tocadiscos que había sido de su padre, y ahora era de ella, uno de los textos incluidos en el disco Musicación 4 y medio. La voz del Corto Buscaglia llenó el aire del salón:

La palabra PAN

tan frágil, en el pico de una paloma

La palabra PAN

tan tierna, en un pequeño muñeco hecho en la cárcel

La palabra PAN

que se queda fraternal sobre una mesa sin mantel

La palabra PAN

redonda, como el estómago de un niño

La palabra PAN

suenas como un disparo cuando la pronuncia una boca hambrienta.²

Esta acción concreta, simple pero planificada y comprometida, dio como resultado una multiplicidad de actividades interdisciplinarias que incluyeron música, historia, literatura, y una muestra artística en el cierre de esa unidad temática. Pero, sobre todo, permitió a toda una generación escuchar por primera vez la consecuente voz de Horacio Buscaglia.

Aún si quisiéramos abandonar la presunción de formalidad, sea en los más utópicos proyectos libertarios europeos, o en las comunidades originarias de Centro y Latinoamérica, surgen espacios *deliberadamente* destinados a compartir tiempo y experiencias entre las generaciones adultas, y las nuevas generaciones, y también entre integrantes de las mismas generaciones. Y usando un juego de lenguaje que la polisemia del término habilita, uno de los problemas que surge es la *deliberación* en y acerca del espacio educativo. ¿Quién, cuándo y dónde deliberó, o delibera, sobre los cómo, los qué, los por qué y los para qué? La figura docente es constitutiva del acto educativo tal cual lo entendemos en el formato actual de educación formal. La persona docente es «arrojada ahí», si se me perdona la digresión existencialista, en una situación que

² Buscaglia, Horacio (1971).

Musicación 4y½ [Album]. Montevideo, Uruguay: Discos de la Planta.

por su propia ontología le es inevitable, al menos mientras decida aceptar dicha condición de docente. Por acción o por inacción, por consciencia o inconsciencia, al igual que el *Dasein* heideggeriano, podrá transitar estos espacios en forma más o menos auténtica, o más o menos inauténtica. Al decir del Maestro Julio Castro en «El banco fijo y la mesa colectiva»: «A veces, en los períodos de fermentación, el pensamiento se adelanta a los hechos; a veces por el contrario, son los hechos los que marcan el rumbo».³

El profesor de Historia prendió la pantalla. En ella, la silueta de una persona en bicicleta cargando una guitarra a la espalda sobresaltaba en el fondo blanco. El proyecto «Historia de la Música Popular Uruguaya»⁴, hoy accesible en formato web en la página del mismo nombre, se concreta a partir del concurso de Fondos para la Cultura. Al inicio del episodio 5, el musicólogo Coriún Ahanorián abre el capítulo diciendo «el momento del 73 es un momento muy particular, porque es cuando empieza a acentuarse la censura, y poco a poco se va produciendo el silenciamiento de una generación». En una versión un tanto más comercial, la serie de Netflix «El amor después del amor» presenta en su primer episodio, al minuto 20, un grupo de jóvenes músicos argentinos, perseguidos abruptamente por fuerzas policiales, arrastrando pesados parlantes y abultados sobres de guitarra sobre unos desgarrados cuerpos veinteañeros. Estas pequeñas reseñas, que dimensionan el impacto de la dictadura cívico militar en la construcción de la esencia del Uruguay colectivo, me recordaron una conversación que tuve con un compañero narrador oral, o «cuentero» como a él le gustaba denominarse. Después de presenciar la actuación de un dúo floridense con un nostálgico repertorio de canto popular uruguayo, coreado con alegría rabirosa por todas las personas que estábamos en ese lugar, me manifestó una suerte de «envidia» por tener un evento concreto, terriblemente doloroso y sangriento como fue la dictadura del 73, pero que generó una memoria colectiva transformada en arte popular, arte que a su vez mantiene viva la memoria.

³ Castro, Julio (1966).

El banco fijo y la mesa colectiva. Nueva y vieja educación. En 4a. Reedición, MEC (2007), p. 35.

⁴ Altamira Productora de Imagen (2009).

Historia de la música popular Uruguaya. Disponible en: <https://www.historiadelamusica.com/>

¿Que implica ejercer una docencia auténtica cuando reconocemos la interseccionalidad de la cultura en lo educativo? Primero y antes que nada, implica asumir en toda su amplitud esta responsabilidad. La pedagogía uruguaya no es ajena a asumir responsabilidades. Enriqueta Compte y Riqué, Carlos Vaz Ferreira, Pedro Figari, Luisa Luisi, Julio Castro, Agustín Ferreiro, Jesualdo Sosa, Reina Reyes, entre otros tantos y otras tantas, dan cuenta con su obra de la fermentalidad presente en la pedagogía uruguaya y su compromiso con la emancipación. Cualquiera de estas líneas de trabajo educativo, y de las reflexiones que de ellas emanan, aún en sus distintas perspectivas, coinciden en reconocer la directa responsabilidad docente en cuanto a las acciones educativas y a la transformación de la sociedad. La comprensión de las condiciones reales de existencia, en autores para los que esta es de particular importancia, como Castro o Sosa, no se constituye jamás en excusa para la inacción, sino por el contrario, en punto de apoyo para las transformaciones. Rebellato⁵ redobla la apuesta, y habla de la responsabilidad ética del docente en la construcción de una realidad mejor mediante el proceso educativo. Inolvidable es el maestro Miguel Soler⁶ en una exquisita defensa de la historicidad y politicidad del hecho educativo, destacando allí la imposibilidad de la neutralidad en el rol docente.

La autenticidad de la acción docente implica comprender, aceptar y hacerse cargo de la historicidad y politicidad de cualquier acto educativo, así como las implicaciones y consecuencias del mismo, que se extienden, o mejor, se vuelven sinérgicas, con una responsabilidad cultural. El acto educativo es histórico, político, posicionado, humano y, por tanto, deliberadamente cultural. Obviar este aspecto es aceptar que alguien más dé la deliberación sobre el cómo, el porqué y el qué en el acto educativo.

EDUCACIÓN Y CULTURA EN LA VOGOSFERA

Douglas Adams, en su novela «Guía del autopista intergaláctico»⁷ describe a la raza alienígena de los Vogones como seres malhumorados, burócrata-

⁵ Rebellato, José Luis (2000).

Ética de la liberación. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.

⁶ Soler, Miguel (2009).

Lecciones de un maestro. Montevideo, Uruguay: Consejo Directivo Central (CODICEN), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

⁷ Adams, Douglas (1979).

Guía del autoestopista galáctico. Barcelona, España: Anagrama.

⁸ *Inauguraron un memorial a Julio Castro en La Cruz, donde nació hace 111 años* (14/11/2019). La Diaria. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/11/inauguraron-un-memorial-a-julio-castro-en-la-cruz-donde-nacio-hace-111-anos/>

tas sin imaginación e incapaces de pensamiento crítico. Lo interesante de esta construcción imaginada, no sólo son los seres en sí mismos, sino la curiosa característica del planeta en el que habitan. En la Vogosfera, cada vez que alguien genera una idea propia, diferente a lo impuesto, se levanta una pala escondida en la tierra que le pega en la cara. Y, sin embargo, a pesar de lo rutinaria de su acción como funcionarios intergalácticos, son de tan elevada efectividad para los objetivos que se les proponen que, lenta y progresivamente, han quedado a cargo de una amplia cantidad de tareas. La técnica docente, en cuanto a la capacidad y creatividad para la transposición didáctica, la variedad de actividades y la riqueza de recursos motivacionales, no garantiza en lo absoluto el compromiso histórico, político y cultural del acto educativo. Es posible ser un o una docente de afinadísimas técnicas de enseñanza, y al mismo tiempo pararse desde una profunda negación de las responsabilidades extradidácticas inherentes al rol docente. Existe el riesgo de transformarse progresivamente en Docentes-Vogones, eficientísimos aplicadores de recetas, de contenidos y de formas educativas que alguien más, en un invisible movimiento de hilos, les señala. Pululan cursos, talleres, posgrados y doctorados, algunos de ellos fruto de negociaciones con la propia ANEP, centrados en formas vacías de procesos reflexivos, vacías de construcciones culturales propias, enlatados de aplicación universal. Surgen así carreras docentes de aspecto brillante, protegidas bajo el escudo de una eficiente inautenticidad, y que desde la visión de ciertas autoridades públicas deben mantenerse así, inauténticas, como si caminaran en la superficie de la Vogosfera. De lo contrario, corren el riesgo de que una –hasta el momento– invisible pala sumarial se levante y les golpee de frente en la carrera funcional.

La Cruz es una localidad a unos 18 kilómetros de la ciudad de Florida, donde viven poco menos de mil personas. El 13 de noviembre de 2019, el pueblo se vio revolucionado por una cantidad inusitada de extraños visitantes, autos oficiales y personajes de aires ciudadanos transitando sus calles. Se inauguraba ese día, el memorial al maestro Julio Castro. Pero no era un memorial aislado propuesto por algún curul del departamento. El memorial era apenas la frutilla más visible de un proyecto escolar de más de tres años de duración. En el proyecto «Rumbeando identidades» participaron estudiantes de quinto y sexto año, así como de cinco años de educación inicial, y sus maestras, Ma. Eugenia González y Yanina Fleitas. Esta última comentó a los periodistas allí presentes aquel extraño día, que se trabajó sobre «redescubrir las identidades, rescatarlas, pero también construir identidades, porque nosotros también debemos dejar marcas»⁸. Junto con escolares y maestras, partici-

paron estudiantes de magisterio, incluyendo la lectura de parte de la producción bibliográfica del maestro, las crónicas de las misiones sociopedagógicas, y el análisis del marco sociocultural en el que estas se dieron. Como resultado de la investigación escolar, se descubrió que en la Junta Local se encontraba archivada una placa desde hacía 11 años, porque en 2008 el dueño del inmueble donde había vivido el maestro no había permitido colocarla. Una nueva aproximación a la dueña actual de la casa, que además era madre de una exalumna de la escuela, permitió colocar la placa que identifica el lugar, donde finalmente le correspondía estar. Se intercambió sobre qué hacer con respecto al memorial con una artista plástica de Florida que participó solidariamente del proyecto. Surgió así el memorial, consistente en un pilar que contiene un cuadro de Castro al que se le superponen algunas frases de su pensamiento pedagógico.

La invisibilidad de los mecanismos de control, a la que metafóricamente hacía referencia hace unos momentos a través de la obra de ficción de Adams, no es un concepto novedoso. Uno de los aportes destacados del postestructuralismo francés al análisis del control, es la idea de que las redes de poder son progresivamente mucho más efectivas, cuanto menos visibles son; cuando el poder, frontalmente, expone su debilidad. El solo hecho de que un colectivo surja y se oponga al poderoso, da cuenta de la debilidad de su poder. Los mecanismos de incidencia del capitalismo feroz se han disfrazado, en esta modernidad tardía, de inocentes corderos o, lo que es peor, de grandes promotores del desarrollo humano. Byung-Chul Han⁹ toma el análisis de Foucault, pertinente para el siglo XX, y lo lleva un paso más allá. Salvando mis propias diferencias filosóficas en cuanto al pesimismo determinista en el que desemboca su obra, el filósofo surcoreano describe con gran lucidez las actuales manifestaciones de poder. Afirma que a causa de la negatividad intrínseca al poder disciplinario, este no puede describir el régimen neoliberal, que brilla en su aparente positividad. La técnica de poder propia del neoliberalismo adquiere una forma sutil, flexible, inteligente, y escapa a toda visibilidad. La eficiencia de la técnica de poder radica en lograr que el ser humano se someta por sí mismo al entramado de dominación. Busca activar, motivar, optimizar, porque utiliza esa motivación a su favor. El poder en el capitalismo tardío no tiene como prin-

⁹ Han, Byung Chul (2a. ed. 2021).

Psicopolítica. Barcelona, España: Herder Editorial.

cial mecanismo el disciplinar la psique y someterla mediante coacciones y prohibiciones. El poder de apariencia libre y amable que estimula y seduce es más efectivo. El botón de «me gusta» es su signo identificatorio. Exige compartir y comunicar nuestras necesidades, opiniones, deseos y preferencias todo el tiempo en todo contexto. Exige una competencia en habilidades socio-emocionales, funcional a las necesidades del sistema, y no al desarrollo humano y cultural. Así, nos sometemos a la red del poder consumiendo y comunicando bajo sus propias reglas.

En este marco y en este contexto, la circulación de cultura no tiene cabida. O, más precisamente, la cultura que se habilita es aquella que, uniformizada desde las estrategias de los medios financieros internacionales, solo sirve para impulsar el entusiasmo esquizoide de la autoexplotación emprendedora. Los objetivos educativos de esta autodenominada Transformación no contemplan ni los tiempos, ni los contenidos, ni los espacios para las dinámicas culturales. Por supuesto que no se oponen explícitamente a estas. La confrontación directa debilita al poder porque lo evidencia. No encontraremos ningún discurso opuesto al desarrollo de la cultura en los espacios educativos. No es necesario. Curricular y reglamentariamente se evita todo espacio destinado a la generación cultural, mientras que se sobrecargan las dinámicas centradas en los vínculos socioafectivos, emocionales y las lógicas de competencias evaluadas en forma individual. Se exagera la felicidad universalizada. Este brillo entusiasta del engaño neocapitalista encandila también a docentes, en muchos casos a ambas manos del espectro ideológico, docentes que honestamente se preocupan por sus estudiantes y por el impacto de sus prácticas en los aprendizajes. Tampoco esta estrategia de engaño es nueva.

En la serie documental ya mencionada, «Historia de la música popular Uruguaya», en el minuto 23 del episodio 4, la voz de la actual directora de Cultura de la Intendencia de Montevideo, Prof. María Inés Obaldía enmarca los eventos del segmento siguiente: «El 9 de febrero de 1973, las fuerzas armadas leen el comunicado 4. Y al día siguiente el comunicado 7, en los medios de comunicación. Estos comunicados desconocían a la autoridad del Poder Ejecutivo, y recogían algunos postulados de la izquierda, con una sutileza no menos importante... fueron leídos con la canción «A don José», cantada por los Olimareños como música de fondo». Coriún Ahanorián pasa a explicar que «evidentemente había un juego de engañar a la opinión pública (...) y la utilización de la música ahí fue uno de los elementos de disuasión más importantes para hacer creer aquello que no era en realidad». Más adelante, Washington Carrasco dice con visible molestia al recordar el hecho: «Nos dolía.

Escuchar a Los Olimareños cantando eso con la placa que te ponían con el escudo nacional, y aparte leyendo los artículos... era muy fuerte. Supongo que esto va a durar poco, decíamos en aquel momento¹⁰».

En el mismo estilo de juegos de ilusionismo, también nos duele constatar, en las fundamentaciones de ciertos documentos oficiales vinculados a la transformación, el uso descontextualizado y vaciado de contenido de las figuras y expresiones de pedagogos y pedagogas de la talla de Julio Castro, Reina Reyes, Pedro Figari, entre otras y otros.

¿CENTRALIDAD EN EL ESTUDIANTE?

La confrontación de discursos suele ser difícil en estos momentos. Mostrar el entramado de poder oculto implica tener tiempo para recorrer la evolución histórica del mismo, y esto se vuelve difícil, cuando no imposible, en la vorágine cotidiana. Padres y madres, bajo una honesta preocupación, buscan para sus hijos e hijas, fundamentalmente, la felicidad, y estas transformaciones educativas se presentan como generadoras de felicidad. Debería ser suficiente la opinión fundamentada del colectivo docente para convencer, al menos en forma mayoritaria, de que este tipo de transformación al servicio del capital es todo, menos generadora de felicidad. No se cuestiona la dirección del corte con que un cirujano extirpa un apéndice inflamado, ni se explican los múltiples fundamentos detrás de esta decisión. Tampoco se cuestiona el porcentaje de materiales en la mezcla que la ingeniera civil elige para construir el puente, aun cuando después transitemos sobre él. Se asume que el profesionalismo no solo está relacionado con la habilidad de realizar la tarea para la que se le asignó en forma explícita, sino también para planificar la mejor manera de hacerlo. La figura docente en cambio, genera desconfianza. Desconfianza alimentada por los discursos de algunas autoridades que muchos medios de comunicación se encargan de reproducir acríticamente, y por afirmaciones livianas y falaces, cuando no directamente mentirosas, que se reiteran hasta el cansancio en las redes sociales. Se intenta restringir el ejercicio profesional docente a una serie de aplicaciones técnicas en el aula: el docente-Vogón¹¹.

¹⁰ Altamira Productora de Imagen (2009).

Historia de la música popular Uruguaya. Disponible en: <https://www.historiadela musica popularuruguaya.com/>

¹¹ En alusión a la obra de Douglas Adams, anteriormente mencionada.

Tampoco es nueva esta estrategia de fraccionamiento de la función docente. En 1964, Julio Castro debió responder al enfoque economicista simplificador que procuraba supeditar a la educación al desarrollo económico, con la defensa de un enfoque integral, complejizador y cultural de la educación¹². Más de medio siglo después, se vuelve a recurrir a la fractura artificial del rol docente como herramienta de aplicación de políticas en educación. Esta intención se hace evidente en el énfasis que las autoridades alineadas con el oficialismo ponen en reforzar un aspecto exclusivo de la formación docente que es el técnico en aula, y el incesante esfuerzo por hacer desaparecer todo rastro de las acciones colectivas reflexivas, complejizadoras, críticas y de construcción de identidad. La estrategia reformista del siglo XXI es presentarse con la colorida calidez del entusiasmo. Nadie puede acusar a los impulsos reformistas de no ofrecerle al colectivo docente, y a los colectivos estudiantiles, una pléthora de coloridas propuestas, de rápida expedición, casi como un vivo en redes o un video más de los cientos que pasamos en las pantallas a diario. Con respecto a las formas, a los y las docentes se les demanda reforzar las técnicas de enseñanza, centrándose en los aspectos socioemocionales, afectivos y motivacionales. En cuanto a los contenidos, la transformación centra sus esfuerzos en contenidos operacionales y competenciales. En cuanto a la motivación pedagógica, asegura que su motor es poner en el centro al estudiante.

Esta parece ser la fundamentación pedagógica última, además de absolutamente innovadora: poner en el centro al estudiante. La afirmación de que se pone al estudiante en el centro de la actividad educativa, se repite como mantra mágico que puede exorcizar cualquier duda acerca de los fines y objetivos reales. Cualquier otra fundamentación sobra. Y he aquí el siguiente nudo problemático que creo necesario abordar en este desafío de pensar los vínculos entre educación y cultura. Mientras que el primero implicaba aceptar en toda su plenitud la responsabilidad del ser docente, resistiendo el fraccionamiento del rol, el segundo tiene que ver con la forma en que la dinámica docente/estudiante, acompaña esta autenticidad en el ejercicio de la docencia, y las formas en que la circulación y generación de cultura se gestan.

¹² Romano, Antonio (2014). Reconstrucción del Debate en torno a la Investigación en Educación en la Década de los 60 en el Uruguay. *Políticas Educativas – PolEd*, 6 (2). Recuperado a partir de <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/45660>

EDUCACIÓN, CULTURA Y DEMOCRACIA

El Museo de Artes Visuales del departamento de Florida presentó, durante el mes de junio, la muestra itinerante de las pinturas de Carlos Paez Vilaró. Esta muestra era un interesante recorrido histórico por sus distintas etapas plásticas. El tallerista de Artes Plásticas Ernesto -o «Tanguito», como le decimos en la aldea- fue el encargado de guiar las visitas. Les va contando a los grupos de escolares y liceales que recorren la muestra los distintos momentos e intenciones creativas, destacando lo más relevante en cada etapa. A pesar de que maneja bien sus habilidades como guía, hay dos cuadros de la muestra que Tanguito encuentra particularmente difíciles de explicar a los y las visitantes más pequeños. Son los cuadros correspondientes al período relacionado con la dictadura militar. Sin mostrar nada en forma explícita, Paez Vilaró logra plasmar en esas dos obras, una sensación artística bastante opresiva que, sumado al contexto histórico en el que la obra debe ser colocada, hace que Tanguito se vea tentado a dejar pasar al grupo en silencio y continuar con el siguiente cuadro. Pero decide probar algo diferente. Sin describir el contexto y características de estos cuadros, simplemente preguntó al grupo de niños y niñas: «¿Qué les transmiten estos cuadros?». Uno de los escolares, de unos ocho años, de manos en los bolsillos y moña bastante desaliñada, le dedicó unos momentos de atención al primer cuadro y respondió, con inocente precisión: «A mí, eso me parece una máquina de tortura».

Dermeval Saviani plantea una idea un tanto movilizadora y conscientemente polémica cuando contrasta las metodologías escolares y sus fundamentos con los resultados que estos lograron. Plantea que los movimientos de la escuela nueva, discursivamente centrados en la participación y aprendizajes del estudiante, más que en los mecanismos de enseñanza y objetivos docentes, fue y es fundamentalmente antidemocrática, en cuanto no brinda las herramientas necesarias para el ejercicio de la libertad.

El proyecto pedagógico de la revolución burguesa, del cual buena parte de los albores del sistema educativo formal en Uruguay es deudor, tenía como objetivos iniciales estructurar los sistemas nacionales de enseñanza defendiendo la idea de la escolarización para todas las personas. Esta era condición para que se lograra una amplia participación en el proceso político, consolidando así un orden democrático y participativo; democracia de concepción occidental, patriarcal y burguesa, por supuesto, pero rupturista en cuanto a sus intenciones iniciales de distribuir el poder hasta el momento centralizado. Pero en la

medida que la burguesía se posiciona en el lugar dominante, cambia su postura ante la educación, perdiendo el interés en dar herramientas para la participación crítica de la construcción social. Es en ese sentido que el autor sostiene que, a partir de allí, «cuando más se habló de democracia en el interés de la escuela, menos democrática fue, y cuando menos se habló de democracia, más articulada estuvo con la construcción de un orden democrático»¹³.

Por supuesto que el autor no está asumiendo que se enseña democracia a través de prácticas pedagógicas antidemocráticas. Pero sí obliga a reflexionar acerca del error no inocente que se comete al inferir que una aparente democratización de las relaciones internas entre docente y estudiante es condición suficiente para la democratización de la sociedad. Esta postura esencialmente olvida la diferencia en el punto de partida, diferencia que es fundamentalmente cultural, tal como se expusiera previamente. Obviar las diferencias culturales del punto de partida en la dinámica docente/estudiante solo favorece las posibilidades del estudiantado para hacerse de herramientas reales de transformación social y cultural. Estratégicamente, el absolutismo de la enseñanza centrada en el estudiante termina condicionando al mismo estudiante en quien dice centrarse, reduciendo sus posibilidades a aquellas opciones que por su propia pertenencia familiar o social le sean permitidas. Se olvida la responsabilidad del sistema educativo formal especialmente para con las poblaciones estudiantiles más vulneradas, y se mantiene sin mayores dificultades y por la vía de los hechos, un *statu quo* inamovible.

El profesor Joni Ocaño, en un artículo que escribe para el libro compilatorio «Educación y Democracia»¹⁴ plantea tres modelos explicativos para la dinámica docente/estudiante, basado en estas ideas de Saviani. El primero al que hace mención, desarrollado en la modernidad, al menos inicialmente en el proyecto revolucionario burgués, concibió una pedagogía basada en relaciones de aula en las que el rasgo característico es la desigualdad; pero para la que toda acción estaba orientada a la eliminación o superación de esta desigualdad. Lo que determina esa desigualdad para el autor es la posibilidad de contar o no con las herramientas culturales, los instrumentos teóricos y prácticos con los cuales se puede tomar decisiones adecuadas. Esa desigualdad inicial debe

¹³ Saviani, Dermeval (2018).

Escuela y Democracia. Campinas, Brasil: Autores Associados.

¹⁴ Ocaño, Joni (2017). La relación pedagógica moderna. Esquemas analíticos y algunos desafíos contemporáneos. En

Educación y democracia, desafíos para la transformación. Udelar, Rivera, Uruguay.

ser superada mediante la acción pedagógica, en una nueva práctica social renovada donde tanto docente como estudiante estén en mejores condiciones de transformar la situación de partida.

En este esquema el colectivo docente ocupa un lugar de privilegio desde donde puede y debe pensar y decidir sobre la propia relación pedagógica, que supone también, en términos de Ocaño, el privilegio de poseer los instrumentos teóricos y prácticos que permiten pensar, teorizar sobre lo que (o sobre quienes) hay que tomar decisiones. Ahora bien, mientras en el espacio pedagógico esto puede pensarse como un privilegio, desde lo colectivo implica un derecho y a la vez una responsabilidad, en cuanto que, si la escuela cumple bien su cometido, habrá puesto en manos de todos y todas los instrumentos teóricos y prácticos para ejercer su ciudadanía.

En un segundo modelo, el de la Escuela Nueva, ya no era necesario constituir al estudiantado en ciudadanos y ciudadanas capaces de generar transformaciones en el sistema, sino más bien de desarrollar «las potencialidades» de cada uno con el fin de su integración a la vida social tal cual esta se presenta. En este modelo pedagógico, el conocimiento y la cultura se relativizan como herramientas para la transformación de la vida social. Citando ahora a Saviani, se «desplazó el eje de la cuestión pedagógica del intelecto hacia el sentimiento; del aspecto lógico hacia el psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés¹⁵». Todo esto generó una efectiva democratización de las relaciones internas en el aula. Pero solamente aquellos sectores sociales que ya contaban con capacidad de inversión para crear las condiciones materiales y estructurales adecuadas, pudieron aprovechar las bondades de esta nueva pedagogía.

En tercer lugar, el profesor Ocaño plantea un esquema de escuela tecnicista en el que se busca articular el sistema escolar con las necesidades del sector productivo, basándose en un modelo de industrialización y producción de bienes con alto contenido tecnológico y empleo intensivo de recursos humanos calificados. La escuela pasa a ser concebida como un instrumento eficaz para la incorporación efectiva de grandes masas de trabajadores al proceso de producción. Esta versión tecnicista de la pedagogía burguesa de la modernidad tardía, presenta un esquema de relaciones aparentemente horizontal al

¹⁵ Saviani, Dermeval (2018).

Escuela y Democracia. Campinas, Brasil: Autores Associados, p. 58.

igual que el anterior. Pero el plano de la decisión se encuentra fuera del aula en una estructura técnica donde se define todo el proceso. Las decisiones que determinan lo escolar ya no recaen en los colectivos docentes, sino en un conjunto de expertos o técnicos «externos» al aula. Es así que en la medida que todo se define técnica y objetivamente, la educación es concebida como un proceso neutral, desideologizado y pretendidamente apolítico.

Nada nuevo bajo el sol de las pretendidas innovaciones educativas. Los modelos neocapitalistas repiten recetas que podemos rastrear decenas de años hacia atrás. Y, al menos en la historia de la educación uruguaya, cada uno de esos embates encontró un posicionamiento firme de los colectivos docentes organizados, que desnudaron una y otra vez las raíces ideológicas que sostenían las coloridas ramas discursivas. En la discusión actual, en este 2023 tan desafiante, estos cuatro encuentros de reflexión y discusión organizados por nuestro equipo, a instancias del Consejero Mazzoni, han permitido abordar aspectos de la cuestión educativa que, por su complejidad y por el necesario desarrollo temporal que estas demandan, quedan relegadas en la discusión de agenda habitual. La relación entre cultura y educación se vuelve de fundamental importancia.

Me permito, para terminar, leer un párrafo de Saviani que posiblemente resume las ideas centrales que he intentado compartir con ustedes hoy:

El dominio de la cultura constituye el instrumento indispensable para la participación política de las masas. Si los miembros de las capas populares no dominan los contenidos culturales, no pueden hacer valer sus intereses, y quedan desarmados contra los dominadores, que se sirven exactamente de estos contenidos culturales para legitimar y consolidar su dominación.¹⁶

No queremos un pueblo desarmado. No queremos un pueblo desvalido. Queremos un pueblo que pueda hacer uso de las herramientas culturales de emancipación, y en eso los y las docentes tenemos un rol fundamental, para desentrañar reflexivamente el entramado del poder, y participar activa y auténticamente en el tejido colectivo de la red cultural y educativa que sostiene a la sociedad.

¹⁶ Saviani, Dermeval (2018).

Escuela y Democracia. Campinas, Brasil: Autores Associados, p. 102.

INTRODUCCIÓN

Mi ponencia no será histórica ni enfocada exclusivamente en los temas planteados hoy en la Enseñanza Secundaria, como lo han sido varias de las otras intervenciones de este ciclo.

Mis sectores de trabajo no han sido esencialmente los de la Enseñanza Primaria y Secundaria, sino los de la Universidad. Se podría decir que mi enfoque general irá en el sentido de las relaciones de la enseñanza de la matemática con sus contenidos más profundos, relaciones cuya ausencia incide muy fuertemente en todos los niveles, incluyendo el universitario.

Una de las consignas de este ciclo convocado por el equipo de la delegación docente en el CODICEN fue: «Teniendo como faro las inquietudes filosófico-pedagógicas de Pedro Figari, situaremos el debate entre educación y cultura en tiempo presente, relación indivisible que constituye nuestra identidad educativa.»

FIGARI

Por ello me pareció conveniente refrescar mis acercamientos al pensamiento de Figari en relación con algunos de los temas que me interesaban. Fue útil para adentrarme en el enfoque que se le quiere dar a este ciclo.

Comentando la falta de interés en su obra *Arte Estética Ideal* (1912), que había sido ignorada, Figari escribió: «¡Qué país es éste! Nadie comenta ningún libro. ¡Que me critiquen, que me discutan, que me nieguen, pero que digan algo!». Este espíritu figariano de promover la crítica, de que lo nieguen, también alienta mi trayectoria universitaria y me sentí cómodo 'dialogando' con ese tipo de procedimientos y visiones críticas, autocríticas.

Allí defiende la unicidad de esos conceptos; comenta que toda clasificación es un «artificio, porque no existe en la naturaleza, ni menos aún en el mundo psíquico, ese cuadrículado geométrico lleno de casilleros y divisiones a través del cual nos hemos acostumbrado a observar los fenómenos externos e internos.»

María L Battezzore & Nancy Carbajal en la obra *PEDRO FIGARI: tradición y utopía* (2010) contextualizan los aportes de Figari: «*Es característica del*

proceso político-cultural latinoamericano la centralidad de la problemática educativa». Este es un tema discutible que no tocaré ahora. Y comentan:

Figari continúa e integra esa tradición pedagógica, a la que enriquece con la propuesta de educación integral, a partir de la articulación del trabajo manual e intelectual, legado que, salvo en el discurso, no se ha sabido valorar ni proseguir. Las experiencias que, en diversos momentos, participaron de una orientación semejante, se vieron frustradas cuando no combatidas por una oposición larvada o abierta.

Esta rememoración de la preocupación de Figari por mezclar el trabajo intelectual y manual me hace recordar que los inmigrantes, especialmente los provenientes de zonas muy pobres, formaron a sus hijos en la práctica, resolviendo problemas de la casa, colaborando en la elaboración de la comida, en los negocios, cargando fardos. Esto hace mucho a la idea de mezclar el trabajo con el estudio. Soy un buen representante, nieto e hijo de almaceneros armenios casi analfabetos, rasgos no sólo de inmigrantes del Cercano Oriente, sino también de otros países de Europa, del País Vasco, de España.

DOCUMENTOS DE LA 'REFORMA'

Leí por entero varios documentos sobre la Educación Básica Integrada, en particular el denominado *Educación Básica Integrada (EBI) Plan de estudios*, que aparece en https://www.ces.edu.uy/files/2023/Educacion_Basica_Integrada_Plan_de_estudios_2022_v8.pdf. Fueron más de 80 páginas que me parecieron interesantes para ponerme en el modo de trabajo de los «reformistas», que por lo menos literariamente son grandes productores.

Algunas veces soy lector escrupuloso y me gusta comparar textos semejantes. Me encontré con que respecto de la «Competencia en Relación con los Otros» en el Perfil del Tramo 5, 7º y 8º Grado, hay dos versiones. Una en la pág. 70 del documento y otra en el libro sobre los Programas, que salió hace menos tiempo y es un compendio inmenso de centenares de páginas. Sugiero su revisión para ver cuál es la deficiencia o la novedad, qué es lo que sacaron y qué es lo que pusieron. Prefiero no hacerlo ahora para no salirme totalmente del tema.

La lectura de estos documentos es trabajosa, la jerga es muy particular, las definiciones y procedimientos recomendados presentados reiterativamente. Parecería que el docente es concebido como un operario no calificado. Entonces para no perderme decidí hacer unas anotaciones muy personales, sobre temas relacionados con la temática de este ciclo.

OBSERVACIONES BÁSICAS GENERALES:

- Desacoplar las necesidades humanas del llamado crecimiento económico.

A pesar de su cariz filosófico, creo muy importante tener en cuenta esta aseveración para no seguir lo dominante. Lo que necesitamos y el crecimiento personal o económico global no están directamente relacionados. Naturalmente que las necesidades humanas cambian con los tiempos, lo que se puede producir y lo que nos da la naturaleza, las costumbres, incluso las religiones. Pero el afán desenfrenado del bienestar, el ocio, del consumo de todo lo que se ofrece, que caracteriza nuestras sociedades debe ser rechazado. Esta afirmación tiene grandes consecuencias para el sistema educativo.

- Brecha profunda entre la ciencia y la política (ambas consideradas en el más amplio sentido).

Parecería que la brecha disminuyó enormemente cuando la pandemia de COVID; esta fue una situación extrema equivalente a que los especialistas en balística asesoren cuando se está en guerra, porque si no todo va para cualquier lado. Pero la situación producida con la falta de agua potable en la llamada zona metropolitana (acontecimiento posterior a cuando presenté verbalmente esta ponencia), muestra que la disminución no fue tan grande. Hay una inmensa separación entre los aportes que la ciencia hace a la evolución humana en general y los mecanismos de control de las sociedades, llamémoslo así, que hacen a la política. En todo caso, la utilización de la ciencia con fines armamentísticos, de espionaje, de propaganda, predominan durante largos períodos por sobre los usos de interés general.

- Apropiación de la retórica (y los contenidos) foráneos.

Este es un punto que resalto luego de la lectura de estos textos «reformistas». Pero que es aplicable a otras diversas formas de la cultura, de la propaganda, de la manera de hacer inversiones, justificado muchas veces en el carácter global de muchos de los contenidos en boga, en particular en la educación. La lectura de documentos anteriores y actuales de otros países que me veo obligado a hacer por otras razones, no sólo para preparar estas charlas, me llevan a escribir esto con seguridad; más adelante daré un ejemplo muy claro en el ámbito de la matemática.

Un rasgo común a estos enfoques importados es la aparición subsidiaria del conocimiento respecto del desarrollo de ciertas competencias, todas ellas bien adaptadas al *statu quo*. De igual manera se instrumentaliza el lenguaje, incluido el matemático, volviéndolo operativo al servicio de las compe-

tencias; se transforman más bien en un mecanismo comunicativo que en una manera de expresar ideas, contenidos, creatividad.

El conocimiento de lo que pasa en otros lados es muy importante porque a la larga esas propuestas e informaciones llegan, y muchas veces llegan deformados a nuestros países subdesarrollados. Esta percepción tiene que hacerse carne en nosotros porque nosotros mismos –lo digo con cierta fuerza porque también sucede entre los universitarios– estamos fuertemente influidos por esa retórica. Alguien pensaría que estamos ajenos a ello, pero hay que leer algunos textos de nuestro ámbito que son copia casi de varios de los que ahora estamos criticando.

- Palabras recurrentes: Flexibilidad, complejidad, dueños de su destino.

Esta es una observación directamente relacionada con la anterior, quizás consecuencia de ella. El uso indiscriminado de la palabra «complejidad» me molesta particularmente: a mí me ha ido bien estudiando el desorden, el caos, la complejidad, por antonomasia; por tanto, el descubrimiento de que hay complejidad en todos lados, me cae casi divertido; que una cosa tiene múltiples respuestas porque es compleja, me parece una perogrullada. Lo digo con sinceridad y enfáticamente porque estamos impregnados de ese lenguaje.

- El «dinero fácil» favorece la concentración de la riqueza.

Durante la ponencia no desarrollé esta idea en virtud de la hora avanzada y no escribiré ahora porque es mucho más general; es parte de mi modo de ver los problemas sociales a escala general. Aunque la ola emprendedurista que todo lo inunda está directamente relacionada con el análisis de ese aforismo. Ver algunos de los programas que se quieren implantar: «Emprendedurismo, Educación Financiera, Administración».

- Esto ya se intentó.

En un plano diferente comento esta otra observación general, que se me ocurre analizando las diversas ponencias de este ciclo. Tengo la impresión de que esto ya se intentó: Rama intentó hacer cosas parecidas a estas y fracasó en muchos aspectos. Se intentó adjudicar toda la responsabilidad a la resistencia de los movimientos gremiales, la oposición de diversos sectores. Me interesa ahora el fracaso en el plano académico: por qué algunos de los problemas que intentó solucionar, que lo intentó es cierto, fracasaron. ¿Quién ha estudiado los escollos académicos que no logró superar? ¿Qué respuestas exitosas se dieron en la formación docente, en corregir la influencia de la pobreza del alumnado, en las dificultades de aprendizaje? ¿Cómo encarar los cambios culturales

globales? Este es un tema recurrente que aplica a todos los niveles la enseñanza, incluso desde el punto de vista legal: las leyes que regulan el sistema universitario tienen más de 60 años; y esto es muchísimo en estos tiempos de cambios vertiginosos (me permito hacer una acotación matemática: no estamos en el antiguo Egipto donde usaron durante milenios el «1 sobre» para, sumando, escribir cualquier fracción).

- Matemática.

En tono irónico anoto que lo mejor de los textos es el uso de la palabra «matemática», sin S. Hago la observación porque el uso reiterativo del sustantivo 'Mathematics' en inglés ha transformado nuestra disciplina en 'matemáticas' mientras que la biología, la física, etc., siguen siendo una sola.

COMENTARIOS SOBRE ALGUNOS TEXTOS

En la parte de Programas se cita bastante un artículo de Carmen Moreno, de la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador (*La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual*, 2012). Este es un lugar pequeño y relativamente aislado, pero la revista es grande.

En la «fundamentación» de los Programas tramo 5 (parece haber una nueva versión, en el compendio) del «Componente Alfabetizaciones Fundamentales. Espacio Científico-Matemático», se dice que «es relevante que la educación desarrolle el pensamiento científico en los ciudadanos». En este sentido se acuerda con Moreno:

Repensar la educación en función de los requerimientos de la sociedad actual, a la cual se le atribuye el nombre de «la sociedad del conocimiento», ha hecho reestructurar la educación pasando de una educación con énfasis en lo cognitivo a una educación integral, en que se involucre el conocer, hacer, ser y convivir; para lograr un proceso de construcción del conocimiento que permita a los estudiantes desarrollar un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo; y esto, para el bienestar de sí mismo y de los demás, sobrepasando el individualismo para lograr el Buen Vivir. (Carmen Moreno, 2012, p. 253).

Este texto se lo di a leer a mucha gente, gente formada, y las respuestas que recibí me dieron para decir que es una «perorata» (discurso o razonamiento, generalmente pesado y sin sustancia; el verbo perorar no existe en nuestro idioma, pero podemos inventarlo para indicar la acción de construir peroratas). Es un discurso vacío, pero dado que se puede interpretar de múltiples maneras, conviene analizarlo más en detalle. Dice, referido a los programas del Espacio

Científico-Matemático, que se deben repensar «en función de los requerimientos de la sociedad actual». Creo que colocar esta condicionante como elemento primero está mal. Me alargaré fundamentando esta opinión porque creo que es uno de los puntos en que mi aporte puede interesar, aunque más no sea para rechazarlo. Resumidamente: hay una especie de rechazo a la universalidad, a la necesidad de entender los procesos, la construcción de las culturas.

En un mundo en el que la ciencia y la tecnología determinan cada vez más la relación del hombre con su entorno, es deseable que se conozcan los cimientos de la gran torre del conocimiento humano. La matemática es uno de ellos. Por otra parte, a la matemática se le confiere una responsabilidad esencial en la formación del estudiante, siendo esta disciplina junto con la lengua nacional a la que más horas de clase se dedica en los primeros años escolares. Ninguna otra materia entrena tanto el pensamiento ordenado y sistemático de los estudiantes.

Por estos motivos sería natural esperar que la matemática formara parte de la cultura, entendida ésta como el sustrato de conocimientos compartido por amplios sectores de la sociedad, cuerpo de conocimientos que se maneja cotidianamente. La realidad, todos lo sabemos, es otra. La tarea de hacer llegar algunas ideas y conceptos matemáticos a integrarse a la cultura general es ardua, se debe generar un enfoque historicista sobre este tema.

En tiempos de Newton, la física y la matemática eran esencialmente la misma cosa; el desarrollo de las dos ciencias estaba indisolublemente unido. Sin embargo, la matemática habría de tomar un derrotero diferente guiada por el interés intrínseco de muchos de los objetos que estaban siendo estudiados.

Sin embargo, en los últimos decenios la tendencia parece revertirse. Recientemente, los físicos han vuelto a hablar, como en los tiempos de Newton, de las grandes teorías para comprender el funcionamiento del Universo. Así, se estudian la mecánica cuántica, las supercuerdas, las supersimetrías y las teorías unificadas. En este gran esquema, la matemática no sólo sigue jugando el papel relevante que tiene desde los tiempos de Newton (las leyes de la naturaleza son matemáticas, frase que no es de Newton), sino que regresa a reunificarse con la física. En efecto, la teoría del caos, las supercuerdas, el mundo de 26 dimensiones (o tal vez sólo 10), son teorías matemáticas tanto como físicas.

También en las ciencias sociales y económicas se ha dado un cada vez mayor reconocimiento al papel de la matemática en la formalización de las teorías, en la expresión cuantificada de los fenómenos y en la capacidad predictiva de los modelos matemáticos. De otra manera también en diversas ramas de la biología –la genética, por ejemplo– la «matematización» ha sido

fundamental. La impresión general es que una disciplina de conocimiento es tanto más científica en cuanto sus modelos matemáticos son más precisos y sus variables pueden cuantificarse mejor. Esta impresión general puede que no sea la mía, pero está generalizada.

Sin duda, uno de los aspectos de la cultura donde la influencia de la matemática es más profunda es la educación. Recordemos, por ejemplo, que en la mayor parte de los países avanzados se dieron importantes reformas educativas durante los años sesenta, siendo la enseñanza de la matemática uno de los ejes centrales de las reformas.

Para algunos autores la primera gran reforma reciente en la enseñanza de la matemática arranca en 1957. El lanzamiento ese año por los soviéticos del primer satélite Sputnik hace temer a los norteamericanos que su rezago científico se debe a un atraso educativo general. Por ello, deciden aumentar el gasto en educación y en ciencia y comisionan a importantes grupos de científicos para que asesoren al gobierno en la modificación de planes y programas de estudio desde los niveles elementales. En el informe *Sobre el curriculum matemático en la Enseñanza Media Superior (On the mathematics curriculum for the High School*, The American Mathematical Monthly, Vol. 69, No. 3, Mar. 1962, pp. 189-193), un grupo de distinguidos matemáticos propone la introducción en la enseñanza de la llamada «matemática moderna», de inspiración francesa bourbakiana.

Poco a poco, esos cambios conceptuales fueron pasando a otros países y fueron adoptando diferentes formas, de acuerdo, por supuesto, con las características del medio local y la influencia de educadores y científicos prominentes. A esas primeras reformas se sucedieron otras como respuesta a importantes críticas y reacciones y, posteriormente, como respuesta a los avances tecnológicos, fundamentalmente la introducción de las computadoras en la enseñanza.

En Estados Unidos, uno de los críticos más articulados e influyentes de las reformas educativas ha sido Morris Kline. En 1973, su libro «Porqué Johnny no puede sumar: el fracaso de la Nueva Matemática» (*Why Johnny can't add: the failure of the New Math*) en que se critica severamente las prácticas de enseñanza característica de la moda «New Math», basada en el encare Bourbaki para la investigación matemática) señalaba una serie de problemas en los programas reformados: empleo injustificado y abundante de símbolos, vocabulario pedante, olvido de motivaciones físicas, pobreza de los ejercicios, mediocridad de los autores de los programas, entre otros. Muchos de estos aspectos se han ido modificando con el paso del tiempo.

EMULACIÓN ACRÍTICA

Traigamos estos temas a nuestro mundo subdesarrollado. Los territorios preferidos de la emulación acrítica (apropiación de la retórica y los contenidos foráneos) aparecen, en primera instancia, como más bien alejados de la matemática. Por ejemplo, es clara su presencia en las ciencias sociales y pedagógicas, en las humanidades, en la investigación y en el uso de los recursos naturales. Sin embargo, guardando las proporciones, queremos hacer referencia a dos aspectos a los que atribuimos significación en matemática: la educación elemental y la selección de los temas de investigación. Durante los años sesenta del siglo pasado —ruego comparar con la cronología anterior, la de EEUU y Francia— se extendió en el continente, en la enseñanza elemental de la matemática un punto de vista excesivamente formal que correspondió exactamente a eso que hemos llamado asimilación acrítica de las tendencias existentes en algunos países industrializados. Nos referimos, por ejemplo, a la enseñanza de temas inadecuadamente denominados «teoría de conjuntos», considerada paradigmática en esos años. Este modelo erróneo de lo que debiera ser enseñado fue superado, pero gran parte de sus consecuencias siguieron vigentes, con las consiguientes carencias en el aprendizaje de la matemática y de su relación con otras disciplinas. Las consecuencias negativas tuvieron que ver con la enseñanza excesivamente formalizada que se hace en la escuela (usar las fórmulas, usar tal manual, etc.) y que, con igual número de años de estudio, hubo una disminución de la capacidad de calcular en niños y jóvenes, así como del desarrollo de la intuición geométrica, con perjuicios para su formación ulterior y para la conexión con otras disciplinas. A la vez, los maestros de primaria y los profesores de enseñanza media quedaron perplejos acerca del verdadero sentido de lo que impartían, sin comprender las razones reales o pretendidas de los programas y de los métodos que utilizaban, lo que constituye una de las peores situaciones en que se puede colocar a un educador en su trabajo.

Esto último puede no haberse producido aún con los cambios ahora en trámite porque la mayoría de los docentes siguen usando sus ‘viejos’ métodos y conocimientos, pero puede producirse más adelante cuando se impongan más perentoriamente las nuevas ideas.

También de una manera general, alguna investigación matemática en el continente suele practicar una suerte de «seguidismo» de las modas de los países industrializados y de las tendencias y selección de temas considerados como más importantes en ciertos períodos, luego abandonados o reemplazados por otros. Como es natural, los aspectos perniciosos de estas modas pasajeras, también se hicieron presentes en los países avanzados, sólo que sus consecuencias reales estuvieron muy amortiguadas. En esos países, la dimensión

y las tradiciones del sistema científico y la existencia de otras tendencias y puntos de vista que pueden tomar el relevo, enriquecen los aportes y ayudan a evitar la preponderancia de puntos de vista erróneos. En los temas educativos antes referidos, por ejemplo, los errores fueron corregidos mucho más rápidamente en los países avanzados, mientras que en nuestros países las condiciones generales suelen generar una dinámica que dificulta y retarda ese tipo de cambios.

Algo parecido sucede con la educación STEM (del inglés *Science, Technology, Engineering, Mathematics*): la sigla es en inglés, los textos vienen en inglés, hay que saber inglés para saber de qué se trata y termina siendo una suerte de malas prácticas a muchos niveles.

CUATRO AUTORES

UNO. El gran matemático y físico Joseph Fourier fue un personaje poco común: fue alcalde de la zona donde está Grenoble (Isère), designado por Napoleón Bonaparte; lo acompañó en su expedición bélica a Egipto, a partir de la cual Champollion logró descifrar los jeroglíficos; colaboró en la elaboración de la Crónica de ese viaje. Concibió las llamadas ecuaciones de transmisión del calor, dio ideas para resolverlas, introdujo sus famosas «series» para estudiar la propagación de ondas. Demoró en ser aceptado en la Academia en parte por sus vaivenes políticos.

En la introducción de su obra fundamental escribió:

No puede existir un lenguaje más universal y simple, más carente de errores y oscuridades, y por tanto más apto para expresar las relaciones invariables de las cosas naturales... La matemática parece constituir una facultad de la mente humana destinada a compensar la brevedad de la vida y la imperfección de los sentidos. (Joseph Fourier, *Théorie analytique de la chaleur*. Discurso preliminar, 1822)

Es un poco exagerado, pero a veces hay que hacerlo así para plantar fuerte la bandera. Me parece que lo del lenguaje «universal y simple» es importante tenerlo en cuenta, para no caer en localismos o determinaciones temporales exageradas.

DOS. La segunda cita es de Edgar Allan Poe, autor de «La Carta Robada, El Crimen de la calle Morgue...» Auguste Dupin, personaje central de «La carta robada», expresa:

La matemática es la ciencia de la forma y la cantidad; el razonamiento matemático es la simple lógica aplicada a la observación de la forma y la cantidad. El gran error consiste en suponer que las verdades que se

llaman puramente algebraicas son verdades abstractas o generales. Y este error es tan enorme, que me admira la unanimidad con que ha sido acogido. Los axiomas matemáticos no son los axiomas de la verdad general. Lo que es cierto en una relación de forma o de cantidad, es con frecuencia un grosero error respecto a la moral, por ejemplo. En esta última ciencia suele ser falso que la suma de las partes sea igual al todo. [...] Pero el matemático, por rutina, argumenta de acuerdo con sus verdades finitas, como si fueran de una aplicación general y absoluta, valor que, por otra parte, el mundo les atribuye. [...] En resumen, no he encontrado nunca un matemático puro en quien pudiera tenerse confianza fuera de sus raíces y ecuaciones.

Las palabras del señor Dupin reflejan, con todas sus contradicciones, opiniones muy extendidas sobre la disciplina. Reflejan cierto prejuicio hacia los matemáticos y a la vez cierta fascinación por la disciplina. Poe desconfía de los matemáticos, de su pretendida infalibilidad, acusándolos de lo que alguien ha llamado imperialismo filosófico o intelectual. En el fondo, la mayoría de la gente considera que la matemática es importante, pero a veces, parece haber olvidado por qué. O da más peso a las dificultades de su aprendizaje y comprensión que a las ventajas e impacto de la disciplina. Existe hoy una generalizada pérdida de apreciación de lo que los matemáticos y la matemática pueden lograr y de la importancia de la disciplina. Una parte de la culpa la llevamos los matemáticos y los profesores de matemática, por no explicar nuestra disciplina en un sentido general a estudiantes, gobiernos y opinión pública. Otra parte la lleva la confianza ciega en que las computadoras son una caja negra que puede dar respuestas a todos los problemas matemáticos, sin comprender los procesos involucrados ni los conceptos que se trata de manipular. Esto se ha incrementado con el uso de la llamada «Inteligencia Artificial». Y hay otros «culpables» relacionados con la cultura del consumo y del resultado inmediato.

La matemática ocupa un lugar prominente en el currículo escolar de todos los países. El papel de la matemática en la sociedad es sutil y a veces difícil de percibir; incluso permanece totalmente escondido en los aparatos, herramientas y utensilios de uso diario. Las aptitudes para calcular y para organizar la información (relacionadas con el poder de la tecnología y el mejoramiento de la organización económica y social), así como la comprensión geométrica del espacio-tiempo (esto es el mundo físico y sus modelos), son dos aspectos que muestran el papel cultural y científico de la disciplina. Dado que la matemática ocupa un lugar preeminente en diversos sectores de la sociedad y

de la civilización como un todo, los matemáticos y los profesores de matemática debemos preocuparnos por explicar y clarificar su rol, estructura, etcétera.

La matemática es excitante para muchos, pero más bien es considerada difícil y, para la mayoría, inaccesible. Se expresa en un lenguaje muy técnico. Si se toma un libro de matemática de cualquier biblioteca y se abre al azar en cualquier página, lo más probable es que no se entienda casi nada de lo que está escrito y que haya que ir hacia atrás y quizás hasta las primeras páginas para ver el significado de muchos de los símbolos y palabras usados.

TRES. La tercera cita es de David Ruelle, físico-matemático belga, que trabajó casi todo el tiempo en Francia, muy mayor, de quien traduje (y él corrigió; habla y escribe en español) un artículo al que me referiré más adelante. En su trabajo *El Platonismo matemático reconsiderado (Mathematical Platonism reconsidered. Johann Bernoulli Lecture, Gröningen, 20 april, 1999)*, nos dice: «*Resulta posible y fructífero evaluar algunas de las virtudes y los defectos del cerebro matemático humano usando neurofisiología y comparaciones con las computadoras. En lo que sigue damos una lista y analizamos lo que hemos encontrado.*»

La lista va un poco más abajo. Antes quiero destacar que entre muchos trabajos de los últimos 25 años sobre estos temas destaco la obra de Stanislas Dehaene que ha dedicado gran parte de sus investigaciones a descubrir cómo el cerebro piensa matemática, dónde y en qué medida el cerebro del niño trae formas matemáticas de pensar, cómo se ha ido sustituyendo funciones de partes del cerebro para incluir formas avanzadas del pensar matemático. Los profesores de matemática deberían estudiar más detalles de cómo se piensa la matemática, que es una función esencialmente humana.

En el artículo «Conversaciones sobre matemática con un visitante del espacio exterior», obra de unas 15 páginas (la que traduje), David Ruelle compara las computadoras con el cerebro humano y lo resume en estas «analogías y oposiciones entre computadora y cerebro humano»:

- la arquitectura del cerebro es fuertemente paralela;
- el cerebro es lento;
- nuestra memoria es pobre;
- nuestro pensamiento matemático usa varios sistemas y funciones del cerebro y el sistema nervioso central: visión, lenguaje, etcétera;
- podemos focalizar nuestra atención en una tarea, pero sólo de una manera limitada;
- nos gustan las formulaciones cortas;
- no somos buenos con las manipulaciones formales lógicas;

- pero somos bastante buenos para encontrar regularidades y «significados».

Traigo a colación estas cosas porque son de las que ayudan a entender bien la matemática misma, su esencia, y no sólo a hacer cuentas, $A + B = C$, o calcular logaritmo de 7419...

CUATRO. La cuarta cita es de Mario Sambarino, filósofo uruguayo muerto en 1984. Escribió un artículo relativamente breve: «Ciencia, técnica y tecnología» (*Galileo*, FHC, 1970), aparecido en una revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Parecería que no habla de la matemática, pero yo definiendo que la matemática cae en esta definición, es aplicable, por más que el vínculo de la física o la química con la realidad sea más explícito:

La ciencia es una actividad intelectual, de carácter colectivo, que procura establecer aseveraciones críticamente fundadas y objetivamente controlables [...] sobre lo que existe y lo que puede existir; y las organiza sistemáticamente como momentos de un proceso, siempre inconcluso y revisable, a través del cual se determinan formas de estructuración o regularidades de coexistencia, de condicionamiento o de sucesión, que se encamina hacia su ampliación constante y su eventual transformación por rectificaciones internas, procediendo según métodos de eficacia establecida de indagación, demostración, verificación o falsación. [...] la finalidad de la ciencia es conocer, y la circunstancia que resulta modificada es el precedente no saber referido a un ámbito determinado de lo existente.

Quiero hacer un comentario sobre la expresión «lo que existe y puede existir» Se ha puesto de moda el libro *Sapiens* del filósofo Noah Harari, quien hace cuestión en que el *Sapiens* se destacó por poder pensar en lo que no existe; esto lo lleva al sumun, lo transforma en una de las bases principales de toda su concepción antropológica. Leí varias partes del libro recientemente y lo relacioné con el texto breve y categórico de Sambarino.

Pero más importante es el carácter humano de esto y la posibilidad que habría de pensar de manera distinta estos problemas. Somos seres que nos hemos desarrollado en el planeta Tierra, que pensamos con un cerebro que se desarrolló a lo largo de millones de años, con una práctica específica, adaptada a la geología, el clima, los otros seres vivos con los que convivimos. Así el carácter humano de la ciencia, y por lo tanto de sus posibles errores y rectificaciones es una cosa que a mucha gente le cuesta entender y le cuesta transmitir para que los jóvenes sepan que es así. Que nosotros no creemos que tengamos la verdad eterna, ni un físico, ni un químico, ni un matemático (a pesar de las frases de Fourier que incluí anteriormente).

RIGOR Y LENGUAJE MATEMÁTICOS

De tiempo en tiempo, el asunto de cuán «rigurosa» debe ser la matemática entra en cuestión. La opinión generalizada en la comunidad matemática es que la búsqueda de nuevas ideas, de nuevas relaciones, etc. corre por un andarivel intuitivo y hasta inconsciente. A la vez los intentos de transformar en norma esa manera informal de trabajar y por dejar de ser tan compulsivo en los detalles de los argumentos, han llevado frecuentemente a resultados desastrosos. No toda la investigación matemática anda por aquellos niveles, y por el contrario la aplicación de métodos estándar a problemas estándar, o el encontrar buenas y eficaces maneras de relacionar áreas o métodos considerados hasta entonces separadamente, constituyen gran parte de los avances de la disciplina, a los que se dedica gran parte de los matemáticos. Lo que los humanos llamamos matemática, la ciencia desarrollada a lo largo de la evolución intelectual de los hombres, incluye la formalización, la organización en formas lógicas reproducibles, en fin, lo que se da en llamar pensamiento riguroso.

Estos planteos son muy dialécticos, incluyen una especie de contradicción en su seno. Defiendo el carácter muy intuitivo del pensamiento matemático, experimental, mostrable, para decirlo de muchas maneras distintas. Y simultáneamente a la necesidad del rigor y no dejarse llevar solamente por esa intuición

De una manera algo distinta se plantea la cuestión del rigor en lo que respecta a la enseñanza de la matemática o, para decirlo mejor, el problema del rigor en la enseñanza debe ser mirado con un filtro de colores distinto, porque a pesar de que se presenta de manera diferente, la cuestión es la misma. La búsqueda de regularidades, significados e interpretaciones tiene una importancia obvia para la supervivencia. Todos reconocemos en estas propiedades de la mente uno de los rasgos distintivos de la especie humana. Regularidades, significados e interpretaciones, quizás se entienda mejor si se observan sus carencias en escalas más primitivas. En esas búsquedas parecemos finalmente mejores que las computadoras.

Como lo expresaba claramente Ruelle en el trabajo antes citado: *«el cerebro humano es incansable en ‘interpretar’ los datos que recibe. Esto puede bordear lo ridículo cuando buscamos regularidades aritméticas en los dígitos de un número de teléfono que recordamos con dificultad debido a nuestra pobre memoria.»* Si este problema tiene implicaciones respecto de la ciencia matemática, las tiene aún más desde el punto de vista de su aprendizaje. Los profesores —especialmente los maestros, porque estas cuestiones se plantean preponderantemente en la enseñanza inicial— deberían conocer bien la impor-

tancia que estas funciones cerebrales tienen también en el aprendizaje de la matemática.

La matemática tiene la forma de un lenguaje. Eugene Paul Wigner (Nobel de Física en 1963) escribió en 1960, en un trabajo titulado de manera un tanto crítica «La no razonable efectividad de la matemática en las ciencias naturales», que *«la afirmación de que las leyes de la naturaleza están escritas en el lenguaje de la matemática fue debidamente hecha hace 300 años (le es atribuida a Galileo); es más cierta ahora que nunca»*. Se puede decir que sin ese lenguaje los grandes avances de la física o la biología del siglo pasado hubieran sido inconcebibles. A pesar de que muchas veces parece que las hazañas de la matemática son la solución de algún problema famoso, en realidad, la historia de la matemática muestra que son su lenguaje, sus métodos y conceptos los que le dan valor y uso diario.

Esta constatación de que la matemática es en realidad un lenguaje que maneja información muy formalizada se relaciona directamente con uno de los puntos anteriormente planteados, a saber, que usamos diversas funciones del sistema nervioso central para pensar matemáticamente, para «hacer» y para «explicar» matemática. En particular, para muchos, el lenguaje es la esencia del pensamiento. Sin embargo, Einstein llegó a escribir, respondiendo a «una pesquisa sobre los métodos de trabajo de los matemáticos» promovida por la revista *L'enseignement mathématique* (1902-1904):

(...) las palabras o el lenguaje, tal como se les escribe o habla, no parecen jugar ningún papel en mi mecanismo de pensamiento. Las entidades físicas que parecen servir como elementos del pensamiento son ciertos signos e imágenes más o menos claros que pueden ser 'voluntariamente' reproducidos y combinados.

Esta dualidad, esta cosa más o menos mecánica y el rigor, ese juego, hace a la matemática. Esto es difícilmente transmisible, pero en eso consiste entusiasmar por la matemática. Y agregaba, para colmarnos de sorpresa, *«esos elementos son, en mi caso, de tipo visual y algunas de tipo muscular. Las palabras convencionales u otros símbolos deben ser buscados laboriosamente sólo en una segunda etapa»*, cuando se quiera comunicarlos a otros.

En cualquier caso, el secreto del éxito en la investigación es el manejo de los fracasos. Pues si uno nunca fracasa es como si las tareas que se puso fueran demasiado fáciles.

APROVECHAR TODAS LAS FACETAS

Necesitamos un verdadero entendimiento generalizado del papel que

la matemática ha jugado y juega en la sociedad en que vivimos. Reivindicamos el contenido cultural de la matemática y la presentación de la matemática como la profunda historia y creación humana que en realidad es. Los profesores deberían saber cómo se han formado las ideas matemáticas para:

- comprender las dificultades que tuvo la humanidad para elaborarlas;
- relacionar unas ideas con otras, relaciones que muchas veces aparecen oscurecidas o incomprensibles en su formulación actual (sobre esto podemos dar muchos ejemplos de cómo un resultado o definición se gestó y como se presenta ahora, cuál fue el ritmo de los cambios; el cálculo diferencial introducido por Leibnitz y por Newton —en su obra sobre la atracción universal— es de los mejores ejemplos en todos esos sentidos);
- utilizar estos conocimientos como referencia en sus formas de enseñar.

Por otra parte, los maestros y profesores de todos los niveles debiéramos saber aprovechar las muchas facetas de la disciplina, no sólo para entusiasmar a nuestros alumnos, sino para darle sus auténticas dimensiones. Recapitularemos a continuación algunas de esas facetas —en parte ya tratadas— que se agregan y complementan con los aspectos históricos culturales antes anotados:

a) La matemática es como un arte en que el enlace entre sus distintas partes y teorías, o entre proposiciones aparentemente desligadas, así como la elegancia y limpidez de sus razonamientos, la brevedad y elocuencia y, a veces, la sorpresa de sus resultados, son gratos al espíritu, a nuestro modo de pensar (Edgar Allan Poe, en la obra *Los Asesinatos de la calle Morgue* se refiere a estos asuntos). Incluso estas características muchas veces satisfacen nuestro sentido estético.

b) Es un lenguaje preciso y eficaz. Una de las razones principales para la existencia y uso de la matemática es la elaboración de un lenguaje que permita resumir la presentación de otras ciencias y disciplinas. Más aún, el análisis sistemático u ordenado de muchos problemas técnicos o prácticos es frecuentemente imposible sin una buena presentación matemática, sin hacer un modelo formal.

c) Es un eficaz instrumento para resolver cuestiones de la vida cotidiana o de la más sofisticada tecnología. Este aspecto surge como una prolongación del ítem anterior. Debidamente formalizado un problema es resoluble utilizando herramientas matemáticas, que van de la simple suma si se trata de saber las deudas que tenemos, a sofisticadas teorías matemáticas usadas para formular los fundamentos de la mecánica cuántica o la relatividad generaliza-

da, pasando por difíciles herramientas del cálculo numérico si se quiere saber cuán cerca pasará un cometa.

d) Por último, relacionados directamente con el primer aspecto tratado en esta enumeración, están los temas vinculados con la investigación matemática. En la enseñanza primaria y secundaria esto lleva a destacar los aspectos lúdicos, a ver los objetos matemáticos en juegos, que son tan importantes en la formación general de los individuos y su intelecto. En la enseñanza más avanzada, se trata de explicar los desafíos abiertos en algunas ramas o de sacar partido de cuestiones relacionadas con los grandes problemas y conjeturas y hasta con la vida personal de los matemáticos.

DIFÍCIL (Y PRESTIGIOSA)

La enseñanza de la matemática en todos los niveles se presenta como un problema no resuelto. El número de estudiantes que no avanzan en el ciclo escolar debido a sus fracasos con la matemática, el número de reprobados en la disciplina en los demás ciclos de aprendizaje, son las manifestaciones inmediatas de esa situación. Ella está tan extendida que los profesores de matemática somos vistos como los grandes verdugos del sistema educativo, como la auténtica traba para el avance en los estudios secundarios o universitarios. Muchas veces el estudiante opta por ciclos o carreras que no tienen la disciplina, aunque no tengan particular vocación por el resultado final de ellos.

Debo agregar aquí una constatación un tanto dolorosa: analizando por qué se estudia magisterio, en muchos casos se debe a dificultades con la matemática del futuro maestro; mirando los números de encuestas a nivel mundial (este no es tema solo uruguayo) se constata esta situación. No voy a decir que esta sea la razón de que se enseñe mal la matemática, pero algo tiene que ver.

El problema tiene causas y manifestaciones diferenciadas en distintas épocas y en países con distintos grados de desarrollo económico y cultural. Aquí me concentraré propiamente en las dificultades de la disciplina.

El objeto de la matemática es un tanto imperceptible. La abstracción de las propiedades cuantitativas o geométricas que caracterizan a las primeras nociones estudiadas en los cursos de matemática constituyen un proceso de complicada asimilación. Pequeños errores en este proceso hacen muy difícil la asimilación de nuevos conceptos y procedimientos, lo que genera grandes traumas futuros. La matemática no puede ser un queso de los buenos, con muchos agujeros; el agujero que quedó podrá ser fundamental para comprender una cosa más adelante. Por otra parte, la memorización de una nomenclatura diferente y muy precisa introduce componentes que no son usuales en la vida dia-

ria. Sin embargo, esas mismas dificultades hacen que los que tienen 'facilidad' para su aprendizaje gocen de un respeto un tanto extraño y contradictorio.

Las dificultades para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina no son de hoy. Desde los primeros documentos escritos que se refieren a la enseñanza se destaca la de la matemática como un modelo a imitar. Sócrates, al examinar sus métodos, se refiere a un tema de geometría. En el pórtico de la academia de Platón estaba escrito: «Que ningún ignorante de la geometría entre aquí». Durante la edad Media, diversos teoremas de la misma rama eran denominados «puente de burros» (*pons asinorum*), como una muestra de que eran pocos los que, habiéndose iniciado en la disciplina, lograban salir adelante.

Las dificultades anotadas, que son socialmente percibidas y reconocidas, traen una grave consecuencia en los alumnos de los ciclos iniciales. El buen desempeño en matemática es considerado, en general, como una muestra de sabiduría e inteligencia. Se ve a quienes tienen facilidad para la matemática como gente especial, con alguna dote extraordinaria: el saber matemático goza de prestigio. Esto se debe, por una parte, a que las dificultades de la disciplina hacen que quien la sabe o la aprende con facilidad sea visto distinto, especialmente dotado; por otra parte, los muchachos con particular facilidad para la matemática tienen, en general, también facilidad para conceptualizar en otras disciplinas, para continuar la concatenación lógica de razonamientos, hasta para encontrar similitudes en geografía, física, etc.

Este «prestigio», a su vez, genera en quienes tienen dificultades un rechazo muy fuerte a la matemática. Se sienten apabullados, pasan a ignorar la belleza, la coherencia y el ordenamiento de la disciplina, y a rechazar todo tipo de formalización por su semejanza con la formalización matemática. No es infrecuente que estos estudiantes con dificultades sean más retraídos, sientan que no podrán ocupar roles importantes en su actividad u obtener ocupaciones destacadas y modernas. Se considerarán humillados ante sus profesores de matemática y, más adelante, muchos de ellos serán incapaces de tener el sustento mínimo para incorporar conocimientos matemáticos o meramente cuantitativos que les permitan avanzar normalmente en sus estudios.

Los profesores universitarios tenemos experiencias variadas que muestran que la dificultad natural de los conocimientos tratados en nuestros cursos son frecuentemente un detalle relacionado con las barreras psicológicas y el desinterés de nuestros alumnos. Elementos éstos que tiene su origen en las observaciones anteriores sobre el prestigio y los temores generados por el saber matemático.

EL SUBDESARROLLO

Las dificultades del aprendizaje de la matemática tienen causas y manifestaciones diferenciadas en distintas épocas y en países con distintos grados de desarrollo económico y cultural. Algunas de ellas tienen componentes que son propios de los países con menor desarrollo industrial o agrónomo autónomo o con economías muy dependientes de las inversiones, de las fluctuaciones de mercados o de políticas externas. La expresión «autónoma» la uso en el sentido que aprendí del mejor Rector que tuvo la Universidad en la segunda mitad del siglo pasado, Oscar J. Maggiolo, quien insistía que la única manera de tener políticas y economías autónomas es tener ciencia autónoma.

En naciones donde la aplicación creativa del conocimiento para el desarrollo de nuevas tecnologías no constituye parte de la mentalidad dominante, es difícil que aumente el prestigio y el reconocimiento de las ciencias básicas necesarias para tales desarrollos. En estos países (incluidos casi todos los de América Latina), quienes marcan explícita o implícitamente los rumbos de la evolución económica, de las inversiones, de la ocupación de mano de obra, tienen por orientación central la importación de maquinaria o técnicas y su adaptación al terreno o producción primaria del lugar. Por tanto, difícilmente promuevan una cultura en que la creación de conocimiento autóctono sustentado en el conocimiento básico ocupe un lugar destacado en el desarrollo global.

Parecería que doy enfoques un poco negativistas pero hay que tenerlos en cuenta para pensar los problemas con los pies sobre la tierra.

Esto no significa que su discurso, sus arengas, etc., no estén cargadas de alientos a la promoción de las ciencias y su carácter nacional. Me estoy refiriendo a aspectos más sustantivos, más estructurales, de la sociedad, no sólo a lo que gobernantes o líderes empresariales pudieran escribir y decir. Más clara y esquemáticamente: en una economía que no está basada en la creación de técnicas propias para resolver sus problemas no hay promoción del conocimiento científico y menos aún de la ciencia más abstracta, la de menos contenido factual: la matemática.

Creo útil ejemplificar la importancia del conocimiento básico para la creación de ciencia y técnica aplicadas a las necesidades autóctonas (nacionales, diríamos ahora) con lo que sucedió en la América prehispánica. El mejoramiento del maíz, la decisión de cuándo plantar, la introducción de la roza (la quema y el desbrozo de la selva) como procedimiento para ganar nuevos terrenos cultivables, son invenciones propias que respondían a la geografía y a los medios disponibles: fue creación autóctona de tecnología. Estos progresos fueron simultáneos a la creación de sistemas de conteo del tiempo (calendario, saber astronómico), a la invención de sistemas de numeración y de formas de

lenguaje escrito. Todo esto es conocimiento básico, sin el cual aquellas necesidades agrícolas propias no podrían haber sido satisfechas. La invención de tecnología propia –incluso la adaptación de técnicas conocidas a los problemas, materiales, tradiciones, del lugar– es imposible si no se han desarrollado vigorosamente las ciencias básicas de tales tecnologías: biología, física, química, matemática, y los procedimientos que median entre estas ciencias y las aplicaciones.

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA ES PROBLEMÁTICA

El grave problema de la enseñanza de la matemática no es privativo de esta disciplina. En la actualidad se da por aceptado que todo el sistema educacional está en crisis. No me refiero de las crisis de que se habla en nuestro país, me refiero a cuestiones mucho más generales. Que la velocidad de los cambios en los grandes y en los pequeños procesos introdujo inmensas dificultades en la sistematización del conocimiento y, por tanto, en su divulgación y enseñanza. Sin ser muy rigurosos se puede decir que la interacción alumno-docente que caracteriza el aprendizaje se da sobre la base del estado actual del conocimiento y está fuertemente influida por los intereses de ambas partes.

El docente, la parte conservadora de esa relación, la que representa lo social, lo adquirido, lo «a conservar» (en este sentido usé la expresión «conservadora») tiene grandes dificultades para mantenerse al día con los conocimientos. El estudiante es sacudido por elementos ajenos a la enseñanza formal: los medios de comunicación, la cultura de consumo, en unos casos; el atraso cultural, la destrucción de la familia, la pobreza endémica, en otros; peor aún, todo mezclado, en muchos más. Para cumplir adecuadamente su función, el docente debería saber cómo se reflejan estos aspectos en el estudiante, cosa que habitualmente no sucede en la actualidad. Este desfase entre lo que el docente tiene para transmitir y lo que el estudiante espera recibir genera un desinterés que interfiere de manera fundamental en el aprendizaje.

Estos últimos problemas son de los más importantes que la actual reforma pretende solucionar. Es increíble que lo quieran hacer en unos meses. Se podría decir que es casi inaudito. No es que esta sea la única gran falla, pero el hecho de que lo estén queriendo hacer, que los docentes hagan algo distinto, presuntamente distinto diría, en un traqueteo veloz, me parece un error garrafal: no permitirá que la enseñanza mejore, que se atiendan las necesidades reales, en particular en matemática, y que los estudiantes se entusiasmen por conocer y aprovechar la rica historia y culturas que los seres humanos hemos construido.

Emergencia cultural, emergencia educativa

Prof. Virginia García Montecoral

1.º Conversatorio «Emergencia Cultural y Transformación Educativa»,

29 de mayo de 2023

Saludamos esta iniciativa del Consejero Mazzoni y su Equipo de Trabajo, que viene a ocupar un espacio poco atendido en torno a la Transformación Educativa, relativo a su discusión y presencia pública. En el espacio público suena muy fuerte la campana oficial y muy débilmente cualquier otra. No ha habido debates públicos que den lugar a quienes no apoyamos la Transformación, y ha habido pocas instancias donde sindicatos, organizaciones sociales y/o académicas diesen su opinión distinta o contraria a la de las autoridades. Por eso adquiere mayor importancia este espacio, de la mano de uno de los Consejeros impulsados por FeNaPES, y elegido por el colectivo docente, en este período en que la representación docente, que había sido reconquistada luego de años de lucha, ha sido atacada y reducida a sólo dos representantes en CoDi-Cen. Y, a excepción de Formación en Educación, han eliminado los Consejos como cuerpos colectivos de conducción, sustituyéndolos por Direcciones Generales, que no han mejorado a la educación, y sí han traído problemas. Algunos, nefastos.¹

Estoy totalmente de acuerdo que estamos en emergencia cultural -además de otras tantas emergencias que hay- y he estructurado esta presentación en función del acápite del escrito que acompaña la invitación. Haré una breve introducción, partiendo de aquello que se le atribuye a Lenin, de que los hechos son muy testarudos; tomando en cuenta entonces que la realidad es muy fuerte, ver el tema de la relación cultura, saber y educación, y la famosa oposición entre saberes para la vida y saberes académicos.

Voy a hablar desde una sobredeterminación que es mi condición de docente. Debo decir que tanto el profesor Espinosa, que me acompaña en esta Mesa, como yo, somos sobrevivientes de la educación pública. A los dos nos sacaron en camilla de la sala de profesores o del despacho de la dirección, y hemos transitado varios años por problemas de salud y esto, más allá de nuestros ejemplos personales, no es un tema menor. Lamentablemente en la insti-

¹ Por ejemplo, el caso IAVA. Ver: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/12/el-ano-del-conflicto-en-el-iva-actuales-y-exdocentes-y-estudiantes-lo-atribuyen-a-un-ataque-de-las-autoridades-por-el-valor-simbolico-del-liceo/>

tución escolar las tensiones que recibe el cuerpo docente y los propios gurises son cada vez mayores. Hasta el momento, aunque se han tomado algunas acciones, no ha sido atendido en profundidad.

Entré al aula como practicante el 10 de marzo del año 1977 y me fui, en esas condiciones que les dije, en el año 19 y finalmente me jubilaron en el 21. Todo ese tiempo he sido docente y todo, hasta pedir las cosas en el almacén, nos sobredetermina a los docentes. La segunda cuestión que me sobredetermina es mi condición de militante sindical, militante social y militante política, de toda la vida. Yo no soy otra cosa, soy esto. Uno de los mayores honores que he recibido en mi vida fue que mis compañeros me hayan elegido presidenta de FeNaPES, y siempre les voy a estar agradecida. Va a ser, con sus luces y sus sombras y todo el trabajo que implica, una de las cosas más importantes que me pasaron. Todo esto forma parte de mi realidad, que es representativa de la realidad de la educación.

Desde su lanzamiento en los medios en junio del año pasado, la transformación educativa ha estado caracterizada por la falta de debate. En comparación con la primera reforma impulsada por el Banco Mundial, mal llamada «reforma Rama»², y sin olvidar todas las críticas que en su momento dirigimos al enfoque de esta política y al accionar de Rama y sus allegados, en ella hubo instancias de discusión. Fue algo mucho más público, hubo más movimiento, más movilización. A modo de ejemplo, yo estaba dando clase en el Dámaso³ el día que los estudiantes decidieron ocupar y salir a la calle. Nos caminaron por arriba, era una marea de más de mil gurises. En ese momento hubo una enorme movilización, hubo producciones, hubo investigaciones y hubo gente que escribía, de un lado y del otro, y había dónde irse a informar y a polemizar. Ahora no.

No desmerezco los esfuerzos que han sido realizados por parte de colectivos como sindicatos, clubes barriales o comités. Son esfuerzos importantes porque se hacen, pero no han tenido el impacto social que ameritaría. Son esfuerzos aislados; no hay unificación. Toni Negri decía que en la historia hay momentos ideológicos fuertes y momentos ideológicos débiles; aquel momento, por ejemplo, fue un momento ideológico fuerte y el de ahora es un momento ideológico no sólo débil sino que parece a punto de fallecer. Se ve en la falta de motivación popular, en una especie de angustia colectiva, en el au-

² Reforma educativa lanzada en el año 1995, siendo Director de Educación el profesor Germán Rama.

³ Liceo N° 3 de Montevideo «Dámaso Antonio Larrañaga»

mento de la tasa de suicidios y una serie de variables de carácter social y sociológico que se pueden observar hoy.

La educación es una cuestión social, y hay que ver cuál es el estado de la sociedad en que estamos para analizarla. Esta reforma exprés y su profusa propaganda caen en una sociedad muy castigada, en la que predomina un tono ideológico bajo y parece habernos ganado la derrota. Que no haya un debate importante tiene que ver con eso.

Cuando a finales de junio del año pasado las autoridades de la educación anunciaron que se ponía en marcha el proceso de esta reforma en el siguiente año lectivo, la sociedad en general y el cuerpo docente en particular quedaron, por lo menos, asombrados. Sensación que aumentaba a medida que nos íbamos enterando por la prensa de sus componentes: cambio de criterios, de asignaturas, de evaluación y pasaje de grado, y hasta de la denominación de los cursos. Los liceales iban a pasar de primero de Ciclo Básico a octavo, o de segundo a noveno... La falta de información real y pertinente, el destrato, el ninguneo a los actores directos del sistema educativo y a la ciudadanía en conjunto claro está que generaron conflicto. Los cambios más dramáticos se hacían, una vez más, en educación media.

A tambor batiente se hacía, como en la reforma de los 90, propaganda a gran escala, negativa, ofensiva hacia lo que había sido históricamente la educación pública formal, cargando tintas en la enseñanza media.

Grosso modo, los argumentos eran:

- Los contenidos de las asignaturas «aburren» a los alumnos, que por eso se van; «se aburren y se van», decía en una intervención televisiva la Directora de Políticas Educativas de CoDiCen, juntando en una única y absoluta causa toda la cuestión del abandono escolar.

- El «academicismo» rígido tiene que terminar.

- Los programas y contenidos deben ser prácticos, «para la vida» (aún en desmedro de las Humanidades).

- Los docentes enseñan como hace medio siglo, de forma rígida y aburrida, sin adecuarse al alumnado.

- Hay que modificar métodos y fines en base a competencias;

- La educación debe estar centrada en el alumno;

- Hay que educar para esta sociedad y para el futuro inmediato.

Estas afirmaciones, sin ningún sustento en la realidad, eran y son parte de un discurso altamente ideológico sobre la «crisis de la educación», que viene proclamándose por las clases dominantes desde hace décadas, hasta convertirlo en un «sentido común» que nunca se estudió seriamente y mucho menos se demostró. Al mejor estilo goebbeliano, han logrado que esas menti-

ras, repetidas mil veces, se hagan verdad. Desde el plan 41 hasta el plan 2006 nunca se hizo una evaluación de impacto de los planes; no hablo de cifras, sino del impacto social. Eso es una asignatura pendiente: cuál ha sido el impacto social, porque la educación es un tema profundamente social y está vinculada al momento histórico.

Con estas afirmaciones han demostrado una enorme ignorancia de lo que viene pasando en las aulas desde hace mucho. Olimpia Fernández (maestra cuyo nombre toma la Escuela Experimental de Malvín en el turno matutino) trajo las técnicas de la Escuela Nueva en 1927 y las aplicó en la institución primaria que por entonces existía en ese barrio. En la década del 40⁴ el escolanovismo ingresó con fuerza en el cuerpo docente y allí se instaló. Llegados los 60, permeaba la enseñanza a nivel escolar y también ascendía al liceo y la educación técnica.

Desde la recuperación democrática, y aún en dictadura como forma de resistencia civil, las aulas han sido laboratorios de experiencias educativas que generan aprendizajes significativos. Ronda el absurdo decir que la enseñanza debe centrarse en el alumno. ¿En quién o qué más podríamos centrarnos? ¿En los bancos o en las baldosas del patio? Es como decir que el médico clínico no se centra en el paciente. ¿En qué cosa pérfida piensan que se ha puesto el énfasis hasta ahora?

Siempre se enseñaron «competencias» como saber hacer. Los espacios dedicados a los laboratorios de Biología, Física, Química en las instituciones fundadoras dan cuenta de ello. La vinculación teoría/práctica es fundante en Educación Secundaria, creada en diciembre de 1935. El tema es que ahora se le da otro significado: saber hacer para el mercado, para este mercado.

Las afirmaciones a que hacíamos referencia son justificaciones para un profuso *marketing*, porque estamos nuevamente ante una embestida del Proyecto Educativo del Banco Mundial, pensado, escrito, armado y financiado por organismos de crédito internacionales y de acuerdo a los intereses del sistema capitalista en esta etapa. Una segunda versión, similar a la primera reforma, pero más desprolija, que no se sabe bien qué es. Un banco metido a educador, como dijera el maestro Soler⁵. ¿Ninguna autoridad se cuestionó dónde está poniendo el énfasis?

Asombrados, perplejos, manoseados, amenazados por la andanada de procesos reglamentarios e investigaciones sumarias de parte de las Direccio-

⁴ Ver Julio Castro, El banco fijo y la mesa colectiva, Montevideo, 1949.

⁵ Ver Miguel Soler Roca, El Banco Mundial metido a educador, 1997.

nes Generales, sin precedentes en democracia, confundidos ante el qué hacer, los docentes miramos cómo pasaban por arriba de toda propuesta profesional fundada, de toda respuesta a las familias, a los alumnos. Todo estaba mal y todo sería modificado a como diese lugar. Nuevamente el caballo de Atila y su tropa arremeten contra la educación pública. Con sus dichos y hechos, las autoridades de este gobierno amenazan esta herencia preciada. Aunque, pese a quien pese, nuestro Sistema Educativo, con un 85% de matrícula pública, sigue siendo de los más sólidos de América. Y una vez más, las tintas se cargan sobre los conocimientos (Humanidades) y el nivel de edades (adolescencia) en los que puede adquirirse más conciencia de por qué el mundo es como es.

No ha habido, como en la primera reforma bancomundialista, una respuesta masiva a esta andanada gubernamental de parte de los actores, de nosotros. ¿Qué está sucediendo? Además de la perplejidad primaria, explicable, esa actitud general ha permanecido en el tiempo, porque el conjunto de las personas de este país parece tener internalizada la derrota. No nos referimos a, por ejemplo, el cambio de gobierno, pero sí al hecho de que se prometieron los mejores cinco años de la vida, cada vez más lejanos, porque el poder adquisitivo está por el suelo, todo cuesta un dineral, volvieron los apagones y, como broche de oro, no tenemos agua potable para casi la mitad de la población. Lo que tampoco ha generado respuestas o movilizaciones de fuste. Un tono ideológico bajo ha permeado nuestro colectivo y nuestra sociedad.

Ese fantasma recorre el Uruguay y se ve en nuestras perspectivas, en nuestras acciones, en la solución personal a un problema colectivo que nos supera y, para muchos docentes, termina con el que puede en la Caja de Jubilaciones o trabajando fuera de un sistema educativo que se desgrana de recursos humanos formados y valiosos. Este es un capítulo más de una lucha larga, muy larga, por quiénes forman, poseen y distribuyen el conocimiento.

Cultura y educación son un binomio inseparable. Ambas son productos exclusivamente humanos. Cultura, en su acepción más amplia pero también final, es todo lo hecho por el hombre, todo lo que ha modificado y modifica en la naturaleza. Hablamos así de las creaciones que dan características a un grupo humano y que son aprendidas, transmitidas y transmisibles. Su contenido son los conocimientos.

Cualquier aspecto cultural en que pensemos requiere de conocimientos. Y alrededor de ellos, su generación, posesión y distribución, se han dado conflictos muy intensos, de los más intensos de la Humanidad. Pensemos, por ejemplo, que la primera diferenciación social en el Paleolítico Superior se realiza por esto. Los «brujos de la tribu» son los primeros en ser apartados del

trabajo colectivo, se los alimenta y provee porque son quienes saben qué elementos de la naturaleza calman dolores, curan infecciones, facilitan los partos; son los que predicen fenómenos climáticos y hasta el futuro. Los sabios también organizaron los primeros asentamientos humanos. A poco de andar, quienes poseían el conocimiento se aliaron con quienes comenzaban a manejar la fuerza, conjunción que posibilitaría el seleccionar y mantener el saber en pequeños círculos privilegiados.

Paulatinamente el saber humano fue ampliándose de manera tal que dejó de ser posible para una sola persona, o un núcleo pequeño, dominar aquellos conocimientos necesarios para el mantenimiento y desarrollo de la especie. Este proceso, que ha durado miles de años, aparece asociado al desarrollo de las aldeas, de las ciudades y de las civilizaciones.

A pesar del largo tiempo transcurrido, reitero, es la misma lucha. Es el mismo principio de la fuerza, del miedo, que sigue operando, ya sea a través del insulto que busca crear descrédito, o de torcer reglamentaciones, o de generar una suerte de terror interno en el cuerpo docente; es poner mentores, que cual «ojos y oídos del Rey» de la antigua Persia, regulan el acceso al conocimiento y contribuyen al disciplinamiento de las grandes masas.

El conocimiento no es antojadizo o mágico. Es un producto social acumulado, producido por comunidades académicas que conforman matrices disciplinares con permanencia en el tiempo y se van modificando en complejos procesos de producciones, axiomas, principios y acuerdos que dan respuesta a las distintas necesidades humanas. Por intrincada que sea la sociedad actual, es lo que sigue ocurriendo⁶. La transmisión de estos saberes, a partir de la instauración a fines del siglo XIX de los Sistemas Educativos Nacionales, se realiza a través de las instituciones escolares. El conocimiento se selecciona y adecua dando lugar a nuestras disciplinas. En torno a estos saberes también hay conflicto, porque ningún conocimiento es neutro.

En la Época Contemporánea, este conflicto es producto del desarrollo del capitalismo industrial y monopólico, el afianzamiento de los Estados Nacionales y la consolidación de la burguesía. Una población cada vez más grande, de millones de personas, y difícil de controlar, así como las necesidades de una tecnología aplicada al trabajo que crecía exponencialmente y las demandas propias del aumento del aparato del Estado, requerían que las grandes masas tuviesen disciplinamiento y cierto nivel de calificación. Esto era imposible de realizar fuera de una estructura estatal especializada, organizada en torno a

⁶ Ver Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1971

grados escalonados de adquisición de saberes y competencias, con fuertes controles burocráticos, técnicos e ideológicos. Esta es la intencionalidad de la educación de masas desde ese Estado y el poder. Con algunas variantes nacionales, se incluía paralelamente un discurso nacionalista y republicano. Uruguay entra en el ejemplo.

Este proceso también significó el acceso masivo a ciertos bienes altamente valiosos que le habían sido negados a la mayoría a lo largo de la historia: conocer los códigos básicos era la llave para el resto del saber humano. Le daba, a la mayoría de las personas, nuevos elementos para comprender el mundo y las condiciones de su existencia y, eventualmente, cambiarlas. No es casualidad que la Ley General de Educación sea de 1877 y el primer diario obrero de 1878. Mientras el Estado desarrollaba el sistema formal, los sindicatos más organizados abrieron locales donde se enseñaba a leer y escribir.

Esa tensión entre disciplinamiento y acceso al saber ha atravesado profundamente hasta hoy la educación formal. Está en todas las cuestiones que le atañen, pero aterriza muy fuerte en qué conocimientos distribuye a la población. He aquí la cuestión que no puede perderse de vista ante cualquier cambio o reforma. Especialmente, cuando la hace el Banco Mundial.

Esto es lo que está en disputa. Todas las reformas de los 90 a la fecha están dirigidas al recorte sustantivo de contenidos, sustituyéndolos por saberes «útiles» y/o metodologías para «resolver problemas». Recuerdo escuchar a Germán Rama en 1996 bramando «...en lugar de estudiar los fenicios, los muchachos tienen que saber internet», porque es más útil. Veintisiete años después la vida laudó: a manejar internet aprendió la mayoría de las personas, sobre todo los niños, solos, pero el papel de los fenicios en la Historia se tiene que seguir estudiando académicamente.

No podemos hablar de saberes académicos y saberes «para la vida» como dos cosas antagónicas. Hay que entender esta «tensión» como una complementariedad necesaria. Las instituciones educativas se tejen en torno al legado civilizatorio que se da en los contenidos académicos. Ese es su núcleo duro e insustituible, a los que pueden agregarse otros, de otra categoría, con otros fines, sin ser sustanciales; cuestiones que el ser humano aprende en contacto con su cotidianidad, y que eventualmente pueden aprenderse en la educación formal. Pero existe una herencia de saberes sustantivos y de métodos para ampliar estos saberes, que se aprende en la educación formal y que también hace al aprendizaje vital y necesario. No se trata de adquirirlos solo para guardarlos en un lugar de la memoria; entender siquiera una película, una serie, unos dichos cualesquiera, requiere de conocimientos. El funcionamiento y desarrollo del cerebro, también.

Estas reformas, transformaciones, o como se dé en llamarlas, venidas de organismos foráneos, ponen sobre el tapete el asunto de la alternativa; esto es, la elaboración de una propuesta global (algo así como una contrarreforma) de parte de las organizaciones populares, especialmente los sindicatos docentes. Se ha enrostrado al cuerpo docente que, de no tenerla, no somos interlocutores válidos, argumento que suele callarnos. Pero no dejemos que nos inhiba; tenemos que partir de otras bases. No es obligatorio. Aún no teniendo otra propuesta armada, eso no nos impediría opinar, discutir, argumentar y aún proponer alternativas. Tomémoslo como axioma.

Por otra parte, hacer una propuesta alternativa completa implica una serie de desafíos para el movimiento sindical docente, tales como:

1. Realizarla requiere de un cierto alejamiento del objeto de estudio para tener una visión más acertada y de conjunto; salir por un tiempo de la vorágine actual que es la vida de un maestro o profesor, para poder visualizar mejor el rumbo a seguir.

2. Se necesitaría acceder a ciertas condiciones que hacen al poder que el Gobierno tiene para materializar una propuesta, comenzando por toda la información que hace a la cuestión, cuyo acceso es restringido para nosotros.

3. Faltan espacios de discusión política sobre el tema, en los que se construya una síntesis sobre el qué hacer.

A pesar de estas dificultades, existen profusos archivos de lo producido por las ATD locales y nacionales en los respectivos Consejos, ahora Direcciones Generales, que contienen valiosas propuestas que deberían ser tomadas en cuenta. El Plan 1994 para Nocturnos y Extraedad, por ejemplo, elaborado por la ATD de Secundaria, ha tenido muy buenos resultados en su formato semestral. La autoridad parece ignorarlo.

Recordémosles a quienes nos piden una alternativa que cualquiera de las dos reformas oficiales de los últimos treinta años no fueron mérito de ningún reformador vernáculo, sino que vinieron modeladas por los organismos internacionales de crédito, y no son destinadas a Uruguay solamente, sino a toda la periferia del sistema capitalista.

Ante esto, ¿qué hacer?

Debemos hacer sonar las alarmas ante esta emergencia cultural y educativa, y comenzar a decir, fuerte y claro, que las instituciones educativas no son guarderías ni comedores, aunque contengan niños y jóvenes o den de comer. No es su finalidad tener prácticas remediales y por esto no corresponde que las autoridades acusen a los maestros que hacen paro de dejar a los niños sin comer. Mejorar las condiciones de vida para todos sigue siendo la finalidad última, y no achacar a una parte la decadencia propia del sistema en el que vivimos.

Los docentes debemos formar a nuestros alumnos para el presente y el futuro, cualquier futuro posible, porque nada es predeterminado; pero es necesario además trabajar para que este futuro sea el mejor posible. La primera tarea sigue siendo esclarecer, levantar velos, formar conciencia, luchar contra la derrota internalizada; juntarnos, reaccionar ante este nuevo ataque a uno de nuestros más sólidos acervos.

Porque hoy, como siempre hemos defendido, como lo supo Artigas y tantos otros uruguayos, no podemos dejarnos trampear nuestro destino.

Tenemos mucho por hacer

Prof. Andrés Olivetti

3er. Conversatorio «Emergencia Cultural y Transformación Educativa»,
7 de agosto de 2023

Resulta claro que hoy un objetivo central del poder es intentar desprestigiar y aislar las resistencias y propuestas de los docentes, y esto no es una casualidad. Por eso es tan importante abrir uno y mil espacios para re-construirnos.

La Transformación Educativa que lleva adelante el oficialismo debe ser analizada desde la perspectiva de un largo camino de ajustes del sistema educativo, enmarcado en el sistema capitalista dominante que cambia, con las características específicas de nuestro país «tapón» dependiente.

En el sistema capitalista, las necesidades humanas aparecen alienadas por las lógicas del mercado y la concentración de la riqueza. Los poseedores de los grandes medios de producción, distribución, etc., son quienes definen los rumbos del quehacer humano según su lógica de acumulación de capital. El capitalismo nunca ha estado tan mundializado como en el presente; la lógica del sistema nos conduce a crisis sin precedentes. Enormes concentraciones de riquezas y de poder en poquísimas manos, y también desposesión, pobreza extrema generalizada, un cambio climático significativo, impulso a guerras, aumento de la idea de que hay población sobrante; en fin, un clima apocalíptico se abre camino.

Un conjunto significativo de grandes transformaciones tecnológicas está cercano a concretarse de la mano de transformaciones, igualmente significativas, en el campo de las exigencias a la fuerza de trabajo.

El sistema educativo forma parte, en gran medida, del aparato productor de fuerza de trabajo en el sistema capitalista y la producción de fuerza de trabajo debe adaptarse a sus necesidades. En tanto, se mantienen y profundizan las distintas clases y sectores sociales, con sus relaciones cuantitativas y cualitativas. Este procedimiento se traduce en profundidad educativa para algunos y disciplinamiento cosificado para las mayorías.

La perspectiva de otro mundo humano posible es hoy más necesaria que nunca y, al mismo tiempo, aparece extremadamente débil. Los desposeídos del mundo tenemos debilidades para plantearlo y en esta época, volver a articularlo representa todo un desafío.

Cuando el ex Ministro de Salud Daniel Salinas asumió su nuevo rol de Decano en una universidad privada, el único aspecto que señaló públicamente

fue que trabajaría para que los estudiantes tuvieran las condiciones necesarias para aprender, mediante la conformación de grupos pequeños. ¡Lo mismo que le niegan a las grandes mayorías!

Lo que trabajamos en la educación hemos vivido desde decenios atrás la desatención de las necesidades básicas evidentes para enamorar en el conocimiento y la profundidad de los contenidos, para la construcción crítica de valores humanos justos y solidarios, y para una formación verdaderamente integral.

Cuántas veces nos hemos referido a la necesidad de bajar el número de estudiantes por grupo, o de tener un techo de 20 horas en el aula para que la labor docente pueda desarrollarse con toda la dedicación por estudiante que se requiere, o de atender a diversas condiciones humanas y materiales para poder encarar estas acciones. También hemos hecho hincapié en la formación verdaderamente universitaria para los docentes, con un fuerte y generalizado desarrollo de la investigación, apuntando a la formación terciaria para todos, acercando la educación a toda la *praxis* humana.

Cómo no reivindicar a esta altura a nuestros mejores pedagogos, una y otra vez, desatendidos. Recuperar la vieja consigna figuriana de acercar artes, ciencias y oficios; de romper las distancias entre la educación y el trabajo creativo, lejos de las esclavitudes que lo rodean. Es necesario concebir la expansión de la formación politécnica como aspecto importante de la integralidad.

Por su lado, los ajustes del sistema educativo -para profundizar la lógica cosificadora que señalábamos antes- van en la dirección contraria cuando se refiere a la formación de las grandes mayorías. Las lógicas de negocios, mercantil y de gerenciamiento se profundizan, y particularmente se vacía el rol docente -y la libertad de cátedra- en favor del propio andamiaje del sistema "educativo". Las transformaciones en marcha van todas en esa dirección, en lo que refiere a las nuevas lógicas de gobernanza o a las transformaciones curriculares.

Tenemos instalada una verdadera tragedia en la sociedad y particularmente en la educación. Creo que los que trabajamos en la educación tenemos una enorme responsabilidad para contribuir a romper esa tragedia.

Se nos presenta un grave problema al observar el rumbo que ha tomado el sistema en relación a la educación. Mucha gente no sabe lo que se pierde, por no tener acceso a conocimientos más profundos. Un viejo compañero haitiano, Henry Boisrolin, profesor de metodología de la investigación, repite una y otra vez que «nadie pelea por lo que no conoce y quiere».

El sistema hegemónico utiliza este estado de situación para mantener su rumbo.

En el proceso de resistencia al modelo hegemónico y de reconstrucción de nuestra alternativa humanizadora, quienes estamos vinculados al sistema educativo tenemos la enorme responsabilidad de contribuir, desde nuestra acción coordinada, en la línea de ruptura con esta tragedia. Es necesaria la reconstrucción de una alternativa solidaria y socialmente justa, haciendo visibles las explotaciones, alienaciones y opresiones que padece nuestro pueblo.

Sabemos que la demanda presupuestal que nos unifica -del 6 más 1 por ciento para la educación- no lograría cubrir las demandas que realizamos. Sin embargo, fijar esos montos como mínimos son objetivos superadores de la realidad actual. En ese sentido, es una demanda positiva.

Junto a ella debemos lograr que al proyecto alienador, disciplinador y cosificador centrado en el gerenciamiento y reductor del rol docente, sistémico dominante, le opongamos el humanizador, culturizador, solidario, integral, profundizador del conocimiento, centrando y potenciando la relación docente-estudiante con (libertad de cátedra) autonomía y cogobierno.

Notas sobre políticas lingüísticas en la educación secundaria pública uruguaya

María Cecilia Manziona Patrón¹

2° Conversatorio «Emergencia Cultural y Transformación Educativa»,

29 de junio de 2023

1. A MODO DE JUSTIFICACIÓN

Con Julián Mazzoni nos conocemos desde niños en la ciudad de Minas. Nuestras trayectorias académicas son diferentes. Sin embargo, compartimos algunas inquietudes sobre la historia de Secundaria, quizá por provenir de familias no montevideanas con docentes fraguados en la lejanía de los centros de poder de la educación, particularmente, en la lucha por el instituto del Concurso, como una de las líneas de formación docente y no como mero acceso a la estabilización laboral.

Participamos en la Asociación de Estudiantes Eduardo Fabini del Liceo departamental de Minas, formamos parte del plantel de profesores de ese liceo, integramos ADES Minas de la FENAPES y, sobre todo, tuvimos la fortuna de compartir la Asamblea Técnico Docente (ATD) de Educación Secundaria, ese «espacio de desalienación y de reflexión», como dice Gustavo Espinosa, que debería ser obligatorio para todos los docentes, y que nos permitió mirar la historia y los desafíos de una institución que presenta constantemente muchos interrogantes. La ATD nacional ha sido una instancia de construcción de pensamiento pedagógico en la que intervienen activamente todos los docentes de la ANEP. La foto 1, obtenida del diario Primera Página de Minas, muestra la preparación de la elección de delegados del subsistema Secundaria para el período 2005-2008, una época de recomposición de Secundaria luego de la Reforma de la década de 1990 y de elaboración de propuestas para el Primer Congreso Nacional de Educación Maestro Julio Castro en 2008.



Foto 1

¹ cemaja@gmail.com



Foto 2

En el marco de la conmemoración de los 50 años de la Resistencia al Golpe de Estado, saludo a los estudiantes del IAVA y, en ellos, a todos los estudiantes de educación media (Secundaria y UTU) que con fuerte compromiso enfrentan la llamada Transformación Educativa. Dedico la foto 2 del año 1971, que revela la alegría de estos liceales por el triunfo electoral de la lista 70 del Frente Estudiantil de Unidad de la Asociación de Estudiantes Eduardo Fabiani. No aparecen mujeres: íbamos atrás de los varones, dato no menor. La imagen habla de la época. En aquel momento, dábamos respuesta a la intervención de Secundaria y al proyecto que luego sería la ley n.º 14.101.



Foto 3

La foto 3 presenta una escena en el Salón de Actos RODÓ del Liceo Departamental de Minas en los años 40 o 50. Allí reconocemos a los escritores Santiago Dossetti y Juan José Morosoli, quizá en alguna charla para estudiantes y público general. También podemos ver cuadros, quizá de alguna muestra de artes plásticas. Otro documento interesante —que invito a leer— sobre la

historia de Secundaria, particularmente de nuestro liceo, es la conferencia titulada *Cómo escribo mis cuentos*, dictada por Morosoli en el Liceo Departamental de Minas a mediados de los 40, a instancias del director Conrado Rodríguez Dutra.

El primer momento de la desintegración de nuestra biblioteca Juan Zorrilla de San Martín fue al final de los años 70 o principios de los 80, cuando la dirección del liceo mandó a la fábrica de cartón enormes bolsas de arpillera, en las que estaban, por ejemplo, los dos tomos de *Idioma Español* (1945; 1946) de los grandes pedagogos y lingüistas uruguayos Luis Juan Piccardo y Nieves Aragnouet de Larrobla.

En los 90, cuando se realizó la descomposición de las bibliotecas de los liceos (la segunda en mi recuerdo), la bibliotecaria del Instituto Eduardo Fabini de Minas me ofreció dos libros que me abrieron las puertas a la investigación sobre las políticas lingüísticas de Uruguay en el siglo xx: la *Gramática de la lengua castellana* ([1830]1897, 12.a ed.) del gramático español Vicente Salvá (1786–1849), cuya base teórico gramatical se remonta al racionalismo, y el otro libro, de 1913, el *Compendio de la gramática razonada*, del español uruguayo Francisco Gámez Marín, a quien me referiré más adelante. Con esto quiero decir que hasta la dictadura de 1973 las bibliotecas de los liceos departamentales cobijaban la historia de la educación uruguaya y que en los años 90 se terminaron de liquidar.

¿Por qué estas fotos y estas anécdotas? Porque ese era el ambiente liceal que vivimos hasta la dictadura de 1973. Liceales, docentes y vecinos haciendo del liceo un centro de extensión cultural en el más amplio sentido de la palabra. Luego de 1985 intentamos retomarlo pero en los años 90 llegaron las políticas reformistas de Germán Rama.

Mi intervención en este ciclo solo presenta unas notas sobre las políticas lingüísticas en la educación secundaria pública uruguaya, fruto de una larga investigación que comenzó durante mi profesorado en el Instituto de Profesores Artigas, prosiguió en la beca de la AEI (Madrid, España), luego en la Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (para cuya finalización usufruqué de Año Sabático en Secundaria, no sin dificultades administrativas), y que continúa en los estudios de Doctorado en Lingüística, también por la Universidad de la República.

2. INTRODUCCIÓN

Para pensar en la emergencia cultural y educativa actual/transformación educativa, Gustavo Espinosa y Virginia García aludían a cuatro épocas históricas de la educación pública uruguaya (1877, 1941, 1970 y 1990).

Propongo pensar cómo las políticas lingüísticas son la aguja que marca el estado de situación de las políticas educativas; cómo se han vinculado las políticas de enseñanza de español con el proceso de estructuración, generalización e institucionalización de la educación secundaria pública en el contexto socio político de construcción y consolidación del Estado uruguayo (1865-1936). Para ello, tomo la referencia de los programas de las asignaturas Idioma Castellano e Idioma Español, encuadrada en los planes de estudio correspondientes y en manuales de lengua publicados en ese período. A partir de esta revisión podremos pensar algunos puntos acerca de la enseñanza actual de la lengua en Secundaria y en los otros niveles de la educación, como también sobre aspectos colindantes.

Propongo tres preguntas: 1) por qué, a diferencia de otros países, el currículum de Secundaria uruguayana presenta una asignatura específica de estudios lingüísticos y otra específica de literatura; 2) por qué se produjo el cambio de Gramática Castellana, de fines del siglo XIX hasta la primera década del siglo XX, a Idioma Castellano; 3) por qué se dio el desplazamiento del nombre de la asignatura de lengua, Idioma Castellano (1912) a Idioma Español (1936). Las respuestas no conciernen estrictamente al ámbito lingüístico, sino al político o, en todo caso, al político lingüístico.

Durante el siglo XIX, las políticas lingüísticas de los nuevos Estados nacionales americanos impulsaron necesariamente la escolarización obligatoria que implicó la homogeneización lingüística, como plantea Graciela Barrios (2008). Uruguay, como otros Estados nacionales, tomó a la lengua uniforme como elemento fundante de la generalización de la educación para el montaje de la identidad nacional. La homogeneidad lingüística exigió la categorización de las variedades lingüísticas internas (de la ciudad, de la campaña, de la frontera, de los pueblos, etc.), además del rechazo de las variedades extranjeras (de los inmigrantes y de las impuestas por ser consideradas novedosas). En Uruguay el decreto-ley de Educación Común n.º 1350 de 1877 respondió al propósito estatal de que la lengua nacional fuera un referente compartido, imponiendo el español como lengua nacional, tema que ha estudiado Mariela Oroño (2016).

Juan Manuel Fustes (2016) anota algunos aspectos sociales que habrían habilitado decisiones político lingüísticas en Uruguay durante las primeras décadas del siglo XX: 1) la fuerte inmigración europea entre el último cuarto del siglo XIX y mediados del siglo XX, que transformó la constitución de la población, especialmente de Montevideo; 2) la presencia de ideologías más cercanas a los nacionalismos del siglo XX que a los del siglo XIX; 3) la diferenciación dialectal en el español de América, luego del corte de los lazos políticos con

España; 4) la presencia de las clases populares en los ámbitos intelectuales, sobre todo en el período batllista.

El rol socializador y generalizador de las instituciones educativas requiere la existencia de los programas, en este caso, de lengua que, en esencia, son documentos prescriptivos que reflejan las ideologías del Estado; por lo tanto, son instrumentos del poder para el reconocimiento de una lengua y de la variedad dominante que al Estado le interesa enseñar. Los manuales de lengua para los estudiantes –que pueden tener carácter oficial (del Estado o de alguna entidad privada)– acompañan los programas oficiales de las asignaturas. En términos estrictamente estatales, desde el siglo XIX, los manuales han manifestado las ideologías nacionalistas y puristas con más o menos fuerza, como instrumentos lingüísticos de la planificación. Por otra parte, los manuales muchas veces suplantando a los programas y cumplen un papel instructivo de los docentes, sobre todo cuando no hay instituciones regulares para la formación oficial específica que cubran los cargos necesarios, como sucede en la educación secundaria uruguaya desde su origen.

A partir del siglo XIX, en Europa y América, los programas y los libros para la enseñanza de la lengua no solo han difundido aspectos normativos desde el punto de vista lingüístico, sino que también transmiten valores ciudadanos. Basta con mirar los contenidos de los programas y los libros. Por ejemplo, ¿por qué en los programas de lengua –como lo hacía el programa de 1941– figuran temáticas referidas a la historia patria?, ¿por qué en los libros de lengua aparecen frases de héroes de bronce, de la literatura canónica o de políticos renombrados como modelos lingüísticos?, ¿por qué aparecen textos con menciones religiosas?, ¿por qué los programas de lengua de 1936 aluden al idioma patrio? ¿por qué recurrentemente el referente normativo lingüístico es la Real Academia Española (RAE)?

En este sentido, en Uruguay, como en todos los estados nacionales, los programas de enseñanza de la lengua y los libros han promovido la unidad de la lengua con el presupuesto del modelo lingüístico homogéneo, contribuyendo con la reafirmación del español como lengua nacional.

3. EL CONTEXTO POLÍTICO EDUCATIVO Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA URUGUAYA (1865-1912-1936)

En Uruguay, durante el último cuarto del siglo XIX y la primera mitad del XX hay dos aspectos estrechamente vinculados con las políticas lingüísticas en educación secundaria: la extensión de los estudios medios y la presencia del Estado en su ejecución. Para sobrevolar este asunto divido el período 1865-1936 en tres momentos: la estructuración (1865-1912), la generalización (1912-

1936), y la institucionalización (1936-1970). Inevitablemente, al final de este recorrido, realizo un acercamiento a la enseñanza de la lengua en el marco de la llamada Transformación Educativa (2023).

3.1 Hacia la estructuración de los estudios secundarios (1865-1912)

El antecedente más importante de las políticas de extensión de la enseñanza secundaria en Uruguay de los años 1906, 1910 y 1912 data de 1865. La pugna de los intereses privados, especialmente de la Iglesia Católica, con la Universidad uruguaya –que ha sido una constante desde el siglo XIX– ha dificultado el proceso de generalización. La disputa, que llega hasta hoy, se ha centrado en el control del gobierno de la educación, en el cuestionamiento del poder político de la Universidad, en la legitimación de saberes y en los contenidos a enseñar en la educación pública.

La querrela permanente de la Universidad, según Juan Oddone y Blanca Paris (1963), con las instituciones privadas que han defendido la libertad de estudios, tuvo su momento más áspero cuando en 1877, el presidente Lorenzo Latorre autorizó la libertad de estudios (que no incluía estudios de lengua) y la supresión de los estudios secundarios en el seno de la Universidad. La medida que estuvo vigente hasta 1881 fue un golpe que quebró el principio de defensa de la educación pública, y situó al Estado a favor de las instituciones privadas. Como consecuencia, los colegios particulares de secundaria proliferaron en todo el país.

Ese mismo año, también Lorenzo Latorre sancionó el decreto-ley de Educación Común n.º 1350 que separó la educación primaria de la Universidad y que consagró la generalización, la gratuidad y la obligatoriedad, principios señeros en la organización y la institucionalización de la educación primaria uruguaya. La ley, entre otras cuestiones, impuso el español como idioma nacional en todas las escuelas públicas del país y la formación docente de maestros y maestras.

La ley Orgánica de la Universidad (1885) que instituyó la Facultad de Enseñanza Secundaria con sede en Montevideo, programada por el rector Alfredo Vásquez Acevedo, fue un segundo impulso hacia el perfil propio de la estructura de la educación secundaria pública. En la época, la enseñanza de lenguas aún estaba vinculada con las asignaturas Gramática Castellana (de corte dogmático, vinculada estrechamente con los dictámenes de la RAE), Latín (por el carácter preuniversitario elitista de los estudios secundarios), e Inglés o Francés (lenguas extranjeras cercanas a la cultura general y a la utilidad en el comercio).

A partir de 1905, lógicamente, aumentó la matrícula en la Facultad de

Enseñanza Secundaria, y en los colegios privados de la campaña y de la capital del país. Es entonces que el presidente José Batlle y Ordóñez (1903-1907) promovió los futuros liceos públicos de la campaña del Uruguay y lo manifestó en el decreto de 1906: «Provocar la observación y disciplinar el criterio por medio de una enseñanza general que prepare para el cumplimiento de los deberes de la vida y favorezca el desarrollo y la aplicación de las aptitudes individuales en las diversas manifestaciones de la actividad económica». Era una decisión sustantiva en el proceso de extensión de los estudios medios, que vinculaba la formación ciudadana con la actividad económica y social del país. El Poder Ejecutivo esperaba continuar el plan que enseñanza primaria había instalado con el decreto-ley n.º 1350, e impulsaba una educación media no universitaria (Manzione Patrón, 2020).

El presidente de la república Claudio Williman (1907-1911) proyectó una ley que tomaba las ideas positivistas de 1870 que promovían la privatización de la enseñanza secundaria, con la subvención a los colegios privados de la campaña. En 1908 se modificó la Facultad de Enseñanza Secundaria y Preparatoria transformándose en Sección Secundaria y Preparatoria anexa de la Universidad, con el inicio de una estructura orientada a la separación de los estudios medios Secundarios de los Preparatorios, que se materializó en el denominado Plan de 1910 (Decreto 23 de Octubre de 1911) y que en 1912 reorganizó las asignaturas. La división de los ciclos ponía en evidencia el cambio de paradigma en las políticas educativas tendientes a concretar una etapa de formación general, continuadora de la escuela primaria, y otra preparatoria para la universidad. Estas políticas fueron acompañadas por una medida vinculada con la enseñanza de lenguas: la reglamentación de la supresión de la asignatura Latín, la lengua clásica en los estudios preuniversitarios (ya eliminada por la ley en 1909), con el argumento de que no había docentes preparados y que los estudiantes no estaban conformes con su presencia en el currículum. En su lugar, se implementó la enseñanza del inglés y el alemán, lenguas útiles para el comercio.

De este período de estructuración de Secundaria destaco a tres autores uruguayos de manuales de lengua que circularon con varias ediciones en las aulas de primaria y secundaria (públicas y privadas), las universitarias, las normales y en los hogares, por lo menos hasta 1920: Faustino Laso (*Compendio de la gramática de la lengua castellana*, manual oficial en el programa de Gramática Castellana de 1892), J. E. Bordoni (*Gramática de ingreso, arreglada al último programa de la Universidad* de 1897) y Jaime Ferrer y Barceló (*La proposición: análisis lógico completo* de 1897). Las obras de estos tres autores compartieron las aulas con la del español Vicente Salvá (*Gramática de la lengua*

castellana de 1897, manual oficial en el programa de Gramática Castellana de 1897).

3.2 Hacia la generalización de los estudios secundarios (1912–1936)

Ya a fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, educación secundaria fue, como hoy, un cuello de botella para las autoridades: los objetivos (la generalización y la institucionalización) y los medios para lograrlos (la enseñanza de la lengua, la formación docente, los recursos, etc.) han estado en juego permanentemente.

La política educativa del segundo mandato de José Batlle y Ordóñez (1911-1915) se centró en la generalización y el otorgamiento del carácter estatal a la educación secundaria pública, lo que conllevaba la organización y la homogeneización del ciclo secundario. El presidente de la República en el Mensaje a la Asamblea General del 4 de mayo de 1911 decía:

Existen, es verdad, meritorias instituciones particulares pero la eficacia de su acción no es satisfactoria. Entretanto, el Estado mantiene una situación injusta que no debe durar [...]. El Poder Ejecutivo da gran importancia a la fundación proyectada, porque en su opinión, los liceos constituirán un factor poderoso de mejoramiento intelectual, moral y social de los núcleos de población en que sean establecidos. Considera que de su acción, racionalmente orientada, depende en modo capital el porvenir de la enseñanza y de la cultura general en la República. [...] Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo. [...] El fin educativo es tan importante como el instructivo; ambos deben desarrollarse armónicamente. (Markarian et al. 2008)

Los liceos de las capitales departamentales cubrirían la educación secundaria oficial en todo el país, relegando a un segundo plano a los colegios privados tanto de Montevideo como de la campaña.

En esta dirección el decreto del 20 de octubre de 1911 consideraba que «propendiendo la enseñanza secundaria á elevar y difundir la cultura general, interesa facilitar la obtención de sus beneficios á fin de que ellos alcancen á todas las capas sociales» (Universidad de Montevideo 1912a). Como se había sugerido en 1906, las autoridades proponían extender la cultura general al mayor número de estudiantes y educar, además de instruir.

El proyecto de Batlle y Ordóñez incluía la financiación de la gratuidad de Secundaria con la duplicación de impuestos a las propiedades rurales y urbanas cuyos propietarios estuvieran instalados en el extranjero. Con la oposición parlamentaria, sobre todo, de Luis Alberto de Herrera, Martín C. Martínez y

Juan Andrés Ramírez —con el argumento de que los estudiantes de la campaña fracasarían—, la ley n.º 3939 del 5 de enero de 1912 creó los liceos departamentales públicos dependientes de la Universidad. Los fines eran los declarados en mayo de 1911 (instruir y educar), y promovía la realización de conferencias públicas en los liceos. Este último aspecto sería fermental para la formación ciudadana, sobre todo, en el territorio fuera de Montevideo. Entre las primeras medidas del gobierno se destacaron el sistema de becas a estudiantes de la campaña (dos por departamento), la compra de manuales de todas las asignaturas para los estudiantes y, eventualmente, para los docentes, y la designación de profesores (bachilleres, profesionales universitarios y maestros) mediante aspiración dirigida al Rector y posterior concurso. Para complementar la política de extensión de los estudios medios, se creó la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de Mujeres (ley del 17 de Mayo de 1912) que, con los liceos departamentales significó según Jorge Bralich (1988) «más una intención de realizar extensión universitaria que de preparar para estudios universitarios». Claramente, el interés de las autoridades era la formación cultural general de los y las jóvenes de todo el país.

Sin embargo, en 1912 no se contempló la gratuidad de los estudios secundarios (que con la de la Universidad se obtuvo en 1916) ni la obligatoriedad en el primer ciclo (que se instituyó en la Constitución de 1967, se reafirmó en la ley n.º 14101 de 1973 y en la ley n.º 18437 de 2008, pero aún no reglamentada) ni la obligatoriedad en segundo ciclo (sancionada en 2008 pero aún no reglamentada) ni la formación específica de docentes (instituida con dificultades en 1950) ni la educación nocturna (introducida en 1919) ni la educación industrial (reestructurada en 1915 con el impulso del maestro Pedro Figari y extendida a partir de 1919 en San José, a iniciativa de José Arias). Todos estos asuntos, que se vinculan con la generalización y la organización de la educación media pública, no zanjados en 1912, perduran en 2023. En su lugar mediante sucesivas legislaciones, la enseñanza privada ha tomado sutilmente esos espacios que son la columna vertebral de la educación pública. Como resultado, entre otros factores, hoy nos encontramos ante una emergencia educativa y cultural, gestada a principios del siglo XX y profundizada en los últimos tres años.

Con todo, los liceos departamentales en Uruguay constituyeron la primera política estatal para la extensión de la educación secundaria pública y formaron parte de una visión estratégica del presidente Batlle y Ordóñez para consolidar al Estado.

El Plan de 1912 para el primer tramo de Enseñanza Secundaria pública uruguaya estuvo vigente hasta 1932. El Plan se caracterizó por precisar la finalidad de la formación cultural por encima de la preparatoria para la Universi-

dad. Durante los tres primeros años se dispondrían las materias «de más implicación práctica» y en el 4.º año, el último de secundaria propiamente dicha, se destinaría «á un grado superior de conocimientos» vinculados con los cursos anteriores (Universidad de Montevideo 1912a). Los idiomas eran Idioma Castellano y tres «lenguas vivas» (Francés, Inglés o Alemán). El concepto de «lenguas vivas» se retomaría en 1963.

Se creó una asignatura específica de lengua, Idioma Castellano (1.º y 2.º año) e Idioma Castellano y Literatura Española y Americana (3.º año) que, por primera vez en la educación secundaria uruguaya, planteaba la enseñanza del idioma nacional en secundaria. El nombre de la asignatura de lengua que el Estado uruguayo enseñaba –Idioma Castellano– aludía a Castilla, el lugar de origen de la lengua. En definitiva, se impulsaba un modelo de lengua de América próximo a España, en oposición al modelo normativo de la RAE que velaba por el casticismo heredado de la metrópoli imperial.

La asignatura mantenía una finalidad correctiva y, a pesar de que los tres programas estaban dirigidos hacia la enseñanza de la gramática, la literatura era el sostén desde el punto de vista normativo y cultural (Universidad de Montevideo, 1912b). El texto oficial era el *Compendio de la gramática razonada* de Francisco Gámez Marín (1913). El libro presenta un epígrafe del reconocido escritor, político y profesor de Literatura, José Enrique Rodó, quien sería nombrado académico correspondiente de la RAE en el extranjero en 1912, hecho que manifiesta la proximidad del autor con la institución española. No obstante, en Gámez Marín aparece una dualidad de criterio para la enseñanza de la lengua: en concordancia con el programa utilizaba la denominación «Lengua de Castilla» –como lo hacía el americano Andrés Bello en 1840–, a la vez que veía la necesidad de seguir los preceptos de la RAE para la preservación de la unidad de la lengua. Uruguay, como todos los países americanos de lengua española, reafirmaba al español como lengua nacional (aunque no oficial), con normativa peninsular (Manzione Patrón, 2020).

Aunque esta cuestión de la lengua de los americanos y la prescripción de la Real Academia fue más visible a partir de los años 30, aún no ha sido dilucidada por el sistema educativo uruguayo.

En correspondencia con el proceso político de generalización, durante este período se presentaron tres orientaciones didácticas referidas al lenguaje que se continuarían hasta hoy: el concepto revolucionario para la época de que la «asignatura no es gramática sino español», la práctica de la lectura explicada y la utilización de textos de autores de habla hispana y de otras lenguas traducidos. Esta última propuesta se modificaría en 1936 y sería tema de discusión entre los docentes hasta hoy.

La división de educación secundaria en dos ciclos y la creación de la asignatura Idioma Castellano con la eliminación de Latín fueron políticas que acompañaron la universalización de educación secundaria en el proyecto de reforzamiento de la identidad nacional que el Estado necesitaba.

Al español-uruguayo Gámez Marín (Cádiz, 1868–Montevideo, 1932), profesor de Gramática Castellana, de Idioma Castellano y de Latín, fiel al propósito generalizador de la educación del Estado uruguayo, le debemos los estudios específicos del lenguaje en secundaria. Actualmente, su obra es estudiada con mucho interés a nivel internacional. Gámez Marín ha sido reconocido en el nomenclátor de calles de Montevideo.

2.3 Hacia la institucionalización del Consejo de Enseñanza Secundaria (1936-1941)

A fines de la década de 1920, en medio de una realidad sociopolítica inestable, el proceso de generalización de Secundaria comenzó a tener dificultades, entre otros factores, por el aumento de la matrícula que no iba acompañado por políticas presupuestales (infraestructura, formación docente, cantidad de docentes necesarios, etc.). En 1932, durante el gobierno constitucional de Gabriel Terra (1931-1933), se ejecutó el último plan de estudios secundarios en la órbita de la Universidad, que sería el antecedente inmediato del Plan de 1936.

La inclusión de los idiomas fue tema central en la dilucidación de la finalidad y el funcionamiento del primer tramo educativo de educación secundaria en el Plan de 1932 que duró cuatro años. Finalmente, el Plan tomó Idioma Castellano (1.º y 2.º año) con alguna innovación metodológica para acompañar los procesos de aprendizaje. En el programa de lengua aparecían los términos «idioma español» –en alusión a España y que sería una constante en el nombre de la asignatura hasta avanzado el siglo XXI– e «idioma patrio» –de connotación marcadamente nacionalista–, y se advertía que los profesores debían seguir la terminología de la última edición de las obras de la RAE (Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria 1932). La coexistencia de los dos términos con la normativa lingüística de la RAE en el ámbito oficial fue una peculiaridad de la política lingüística del país en la década de 1930. A las autoridades les interesaba enseñar la lengua de España como la lengua nacional. Por otro lado, el *Curso práctico de idioma español* de Adolfo Berro García (1930) fue el único libro de autor uruguayo recomendado, a pesar de la existencia de otros manuales uruguayos. Sus fundamentos lingüísticos (teóricos y literarios) contribuyeron con la afirmación de la cercanía normativa con España (Manziona Patrón, 2020).

Durante la dictadura de Gabriel Terra (1933-1938) se profundizaron las restricciones sobre la inmigración que habían comenzado en 1932. En ese período, el gobierno y la institucionalización del ciclo secundario, en definitiva la autonomía de la Universidad, estaban en los debates de docentes y estudiantes. Nuevamente, Enseñanza Secundaria permanecía entre las preocupaciones de las autoridades. Al llamado de las jerarquías a instalar el Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad y el Congreso de Directores liceales (1934) para consultar sobre el plan de estudios y la representación docente en el gobierno de la educación, el 2 de noviembre de 1935, en el teatro Albéniz de Montevideo, la Federación de Estudiantes Universitarios respondió con un acto en defensa de la autonomía de la Universidad, en el que hizo uso de la palabra Amaranto Muniz del liceo de Minas, oriundo de Aiguá (Maldonado), en representación de los estudiantes de los liceos no montevideanos.

El movimiento que procuraba cambios en educación secundaria convergió en la ley n.º 9523 (1935) que institucionalizaba Enseñanza Secundaria, segregándola de la Universidad y convirtiéndola en un ente autónomo del Estado, dependiente del Poder Ejecutivo. El artículo n.º 2 de la ley señalaba: «La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La Enseñanza Secundaria será continuación de la Enseñanza Primaria y habilitará para los estudios superiores».

Tanto las finalidades como la reorganización de la institución estarían presentes en las discusiones académicas desde esa época. El rector de la Universidad del momento, Carlos Vaz Ferreira, manifestó que la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad llevaría al nuevo ente a un sistema verticalista, sin autonomía. Eloísa Bordoli (2019) analiza el momento histórico y plantea tres asuntos: 1) que desde el punto de vista político se promueve el sentimiento patriótico y nacionalista, y la expansión de la educación secundaria y la cultura; 2) que desde el punto de vista pedagógico-didáctico hay una fuerte referencia al valor de la cultura y la formación integral de los estudiantes; 3) que desde la óptica psicológica se centra en el desenvolvimiento integral de los estudiantes. Si bien los tres aspectos se ven reflejados en el texto del plan de estudios de 1936, Juan Manuel Fustes (2018) considera que, a pesar de los discursos oficiales, la escisión de enseñanza secundaria de la Universidad significó la visualización de enseñanza secundaria más como un tramo de continuación de enseñanza primaria y no tanto como preparatorio para la formación universitaria. Una vez más, la finalidad del tramo secundario generaba conflictos políticos. Como en otros momentos de la historia de la edu-

cación secundaria uruguaya, las cuestiones meramente técnicas se orientaron hacia la resolución de la institucionalización. Para las autoridades de 1936, el currículum y la didáctica fueron esenciales, sin que los temas de fondo (gobierno, formación del profesorado, atención de la matrícula, alimentación, obligatoriedad, etc.) se resolvieran. Mientras tanto, en la misma época la propuesta de Enseñanza Primaria se focalizaba en la cultura moral y la formación de maestros, que ratificaba el papel de la escuela en la formación ciudadana, como plantea Mariela Oroño.

La reorganización del organismo requería un nuevo plan de estudios, vigente hasta 1941. El Plan de 1936 (Enseñanza Secundaria 1938b) contemplaba la promoción de la cultura científica, literaria y filosófica, la formación integral del ciudadano uruguayo y el estímulo de las vocaciones que habilitaran para las profesiones universitarias.

A pesar de que en 1941 se procesaron nuevos programas para las asignaturas, estos objetivos seguirían presentes por décadas. El plan consistía en un ciclo de cultura general (cinco años) y otro preprofesional (un año) en el que se optaba por un núcleo dirigido a las profesiones universitarias u otro con preparación para el comercio o la industria.

El Plan de 1936 tomó Francés, Inglés o Alemán y desplazó la denominación de la asignatura de lengua a Idioma Español (1.^{er} y 2.^o año), y Español y Literatura Española (3.^{er} año). Se tomaba el nombre del idioma nacional de España. Aunque los dos nombres, Idioma Castellano e Idioma Español, remiten a España, en 1936 las autoridades uruguayas optaron por la paradójica designación que revelaba sin ambages la afinidad de la lengua nacional con la norma lingüística peninsular (Manzione Patrón, 2020).

La nueva denominación de la asignatura, Idioma Español, amplió las finalidades puristas de la asignatura: «hablar, leer, entender y escribir correctamente» para 1.^{er} y 2.^o año (Enseñanza Secundaria 1937). Para 3.^{er} año, exigía la corrección implacable de «las formas defectuosas que vician la conversación» (Enseñanza Secundaria 1938a) y la corrección en el hablar, como lo hace la gente culta. Las orientaciones didácticas prohibieron el uso de textos en lengua que no fuera la española y se recomendaba una amplia y ecléctica bibliografía para el profesor, donde se destacaban tres obras de la RAE: la *Gramática*, el *Diccionario* y el *Diccionario ilustrado*. El modelo de lengua privilegiado desconocía las variedades internas y extranjeras.

La serie *Curso práctico de idioma español. Primera parte. Ortología. Formación de palabras. Ortografía. Analogía* (1930) y *Curso práctico de idioma español. Segunda parte: Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del habla: neologismos, americanismos. Nociones de*

métrica. Vocabulario y fraseología ([193?] 1935) de Adolfo Berro García tuvo varias ediciones para educación secundaria y normal. El prólogo del *Curso Práctico* de Primer año (1930) expresa:

La enseñanza del idioma debe surgir en la práctica del mismo, del correcto empleo de sus expresiones, giros, del contacto continuo con los mejores artífices del habla, los que forjan, pulen y acrecientan a través de los tiempos y bajo los más dispares horizontes, la hermosa, incomparable y riquísima lengua castellana. [...] ¡Lengua armoniosa, que impulsaron los rudos conquistadores ibéricos al empuje de sus picas centelleantes, y asentaron plácidamente los misioneros bajo la pacífica evocación de la cruz, —lengua clara y vibrante bajo cuya expresión sonora germinó el movimiento emancipador americano, —es necesario que los descendientes del colono y dominador hispanoamericano, conozcan bien tus más íntimos resortes y sepan honrar la cristalina diafanidad de tu linaje! (Berro García, 1930)

Berro García no solo ignora la diversidad lingüística, sino que resalta la idea de la homogeneidad de la lengua; por otro lado, utiliza los términos «idioma español», «lengua castellana», «habla hispana» y «español», e «idioma nacional» como sinónimos, cuando, en realidad, se trata de conceptos diferentes. Alma Pedretti (2008) indica que Berro García falsea la historia de la conquista, asume como científicos los juicios de valor sobre la lengua y que dos siglos después de su aparición en la decadente España dieciochesca repite en un país de América los conceptos de nacionalismo cerrado.

Cuánto de esta concepción purista y nacionalista acerca de la lengua pervive en nuestros días. El sistema educativo uruguayo tiene pendiente la discusión profunda sobre este asunto.

Adolfo Berro García (1885-1969) fue abogado y profesor de Idioma Castellano/Idioma Español que ocupó cargos relevantes en la institucionalización de Consejo de Enseñanza Secundaria. Fue docente en los Institutos Normales (1926-1941) y en la Facultad de Humanidades y Ciencias (1943-1952), además de ejercer la docencia en la enseñanza privada. Autor casi inagotable de artículos y libros para la enseñanza de la lengua y de otras materias fue impulsor de la Academia Nacional de Letras en 1943.

PARA TERMINAR

He intentado acercarme a las políticas lingüísticas del período 1865-1936, con foco en la asignatura Idioma Español de educación secundaria pública uruguaya, para contribuir con la comprensión del proceso de generalización

e institucionalización de la educación secundaria pública en los primeros 40 años del siglo XX.

En los tres períodos analizados es notorio un particular dinamismo de las políticas lingüísticas en relación con el contexto socio histórico, especialmente a partir de 1912. Sin embargo, los asuntos de fondo en relación con las políticas educativas generalizadoras de la educación media no fueron atendidos y aún quedan pendientes (la autonomía y el gobierno, el vínculo de las instituciones educativas privadas con el Estado; el presupuesto educativo; el carácter posprimario/preuniversitario del ciclo; la obligatoriedad; la gratuidad; la educación de adultos; la formación docente; la norma lingüística a enseñar).

Con estos antecedentes, resta pensar en la enseñanza de la lengua en el marco de la Transformación Educativa que atraviesa el sistema público uruguayo como excusa para la ejecución de un ajuste presupuestario sin precedentes. Preocupa que la asignatura de lengua en educación secundaria esté inserta en el Espacio Curricular de Comunicación del área Alfabetizaciones Fundamentales que la formación docente ni siquiera ha discutido para enfrentar la preparación de los profesores. Aún más: esta política lingüística se concreta en las asignaturas Lengua Española y Comunicación y Sociedad. Ya la denominación «Lengua española» y la excesiva bibliografía de la RAE que aparece en el listado de obras diversas en el programa (basado en competencias y logros) comprometen la enseñanza de la lengua en Uruguay con los dictámenes de la corporación española. Asimismo, la asignatura Comunicación y Sociedad, desprovista de referencias historiográficas de la asignatura en Uruguay, queda librada a la espontaneidad y la buena voluntad de los profesores. Una vez más la enseñanza privada sacará provecho de esta situación y generará novedosos y costosos espacios para la enseñanza de la lengua. Valdría la pena que las autoridades conocieran la historia de la enseñanza de la lengua en Uruguay para tomar medidas que comprendan diversos aspectos político lingüísticos, identitarios de las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * Barrios, Graciela. 2008. *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos de Montevideo*. Montevideo, FHCE-UdeLaR.
- * Berro García, Adolfo. 1930. *Curso práctico de Idioma Español. Primera parte: Ortología. Formación de las palabras. Ortografía. Analogía*. Montevideo, Monteverde & Cía.
- * Berro García, Adolfo. [193?] 1935, 2.a ed. *Curso práctico de Idioma Español. Segunda parte: Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología*. Montevideo, Monteverde & Cía.
- * Bordoli, Eloísa. De la «cultura integral» a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay 1937, 1941 y 1963, en Romano, Antonio (coord.). *Historia de la «nueva educación» secundaria en Uruguay (1936-1963). Revistas, docentes y reformas*. Montevideo, Ediciones Universitarias, Unidad UCUR, 8: 139-165.
- * Bordoni, J. E. 1897. *Gramática de ingreso, arreglada al último programa de la Universidad*. Montevideo, Imprenta Latina.
- * Bralich, Jorge. 1988. *El gran desafío. Universidad y sociedad. 150 años de historia*. Montevideo, Ediciones La República.
- * Decreto. Autoriza la vigencia por vía de ensayo, de un nuevo plan de estudios de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad. *Diario Oficial*. Montevideo, 23 de octubre de 1911.
- * Decreto. Departamento de Fomento. Escuelas de Estudios Secundarios. Su objeto, plan y organización económica. 22 de noviembre de 1906. *Diario Oficial*. Montevideo, 24 de noviembre de 1906.
- * Decreto—ley n° 1350. Dispónese que la enseñanza primaria será obligatoria y gratuita y regláméntese la organización de este servicio. Montevideo, 24 de agosto de 1877. <https://www.impo.com.uy/armandugon/10/221?carfin=233>.
- * Enseñanza Secundaria. 1937. *Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo II. Programa de Idioma Español. 1° y 2° año. Plan 1936*. Montevideo, Dirección General de la Enseñanza Secundaria.
- * Enseñanza Secundaria. 1938a. *Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo III. Programa de Idioma Español. 3° año. Plan 1936*. Montevideo, Dirección General de la Enseñanza Secundaria.
- * Enseñanza Secundaria. 1938b. *Memoria presentada al Consejo Nacional por el presidente y director general, profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936 – Marzo 1938. R. O. del Uruguay*. Montevideo, Impre-

sora Uruguaya S.A.

- * Ferrer y Barceló, Jaime. 1897. *La proposición; análisis lógico completo*. Montevideo, Vázquez Cores y Montes.
- * Fustes, Juan Manuel. 2016. *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Montevideo, Repositorio Colibrí, UDELAR.
- * Fustes, Juan Manuel. 2018. El enfoque pedagógico en la enseñanza de la primera lengua en Uruguay a través de algunas reflexiones didácticas del período 1940 -1970, *Signo y Seña*, 33: 51- 69.
- * Gámez Marín, Francisco. [1913] 1913, 2.a ed. *Compendio de la gramática razonada*. Montevideo, Librería A. Monteverde & Cía.
- * Laso, Faustino S. 1892. *Compendio de la gramática de la lengua castellana*. Montevideo, Imprenta artística, librería y encuadernación, de Dornaleche & Reyes.
- * Ley n° 1912. Crea en la Universidad una Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, destinada al sexo femenino. *Diario Oficial*. Montevideo, 31 de mayo de 1912.
- * Ley n° 9523. Se instituye un ente autónomo del Estado con la denominación de Enseñanza Secundaria, señalándose su fin, funcionamiento, etc. Montevideo, 12 de diciembre de 1935. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/9523>
- * Ley n° 3939. Crea diez y ocho Liceos Departamentales, bajo la dirección general, superintendencia é Inspección de la Universidad de Montevideo, *Diario Oficial*. Montevideo, 5 de enero de 1912.
- * Manzione Patrón, María Cecilia. 2020. *Lenguaje, educación y Estado. La enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973*. Montevideo, Párrafo Sur-Tradinco.
- * Markarian, Vania, María Eugenia Jung e Isabel Wschebor. 2008. *1918. Una hora americana*. Montevideo, Universidad de la República-Archivo General.
- * Oddone, Juan y Blanca Paris (1963). *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad vieja. 1849-1885*. Montevideo, Universidad de la República.
- * Oroño, Mariela. 2016. *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Tradinco.
- * Pedretti, Alma. 2008. *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo, Byblos.

- * Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. 1932. *Informe del Consejo. Sección de la Enseñanza Secundaria de 1931. Programa de Idioma Castellano de 1932. Primer año.* Liceo Departamental de Paysandú, 9 de abril de 1932.
- * Universidad de Montevideo. Sección de Enseñanza Secundaria. 1892. *Programa de Gramática Castellana.* Montevideo, Librería Imprenta, de Vásquez, Cores & Montes.
- * Universidad de Montevideo. 1912a. *Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXI.* Montevideo, Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.
- * Universidad de Montevideo. 1912b. *Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXII.* Montevideo, Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.
- * Universidad de la República. Sección de Enseñanza Secundaria. *Programa de Gramática Castellana.* Montevideo, Imp. Artística de Dornaleche y Reyes.

Las urgencias de la transformación educativa: ¿dónde queda la participación?

Mag. Prof. Rosana Cortazzo

3.º Conversatorio «Emergencia Cultural y Transformación Educativa»,

7 de agosto de 2023

APUNTE INICIAL

La relación entre educación y cultura es inevitable y dialéctica porque en las escuelas se producen sonidos, letras e imágenes que forman a los sujetos en un todo diverso y en permanente movimiento, constituyendo parte del acervo identitario de las comunidades. Esta relación se construye más allá del currículo y los reglamentos de evaluación, y muestra la importancia de que en las instituciones escolares converjan e interactúen estudiantes, docentes y otros actores provenientes del ámbito profesional y social. La fecundidad cultural de estos modelos institucionales ha sido evidenciada por décadas, a nivel nacional e internacional; pero el Uruguay sigue cayendo en la trampa de la transformación curricular.

Partiendo de estas consideraciones iniciales, vamos a organizar esta exposición en tres momentos:

- En un primer momento, haremos referencia a la transformación curricular que se está llevando adelante en la ANEP en general y en Formación en Educación en particular.
- En segundo lugar, analizaremos cómo la emergencia cultural puede asociarse a aspectos simbólicos implicados en el devenir de los cambios curriculares, quedando en entredicho las condiciones de posibilidad de las escuelas como espacios de democratización y participación social.
- Por último, haremos algunas referencias a la situación y condiciones de estudiantes y docentes de Formación en Educación y en particular a la situación presupuestal ante la Rendición de Cuentas.

PRIMER MOMENTO

Es necesario recordar que el Marco Curricular Nacional aprobado hace poco más de un año es la base de los cambios e impactos que las transformaciones curriculares están teniendo en todos los niveles educativos.

La piedra fundamental de la Transformación Educativa fue la elaboración de este Marco Curricular, que se tradujo en las propuestas curriculares subsiguientes. En este documento se presenta un menú por competencias que se suponen necesarias para que cada estudiante desarrolle su ser o hacer en la

vida, pero siempre condicionado por el «ahora», el «hoy» y asociado a aquello que es utilitario o útil. Se parte de una perspectiva en la que los sujetos son responsables de sus trayectorias biográficas, dejando por fuera el nosotros y la sociedad. Se piensa lo ético y lo epistemológico del acto educativo únicamente en razón del individuo, omitiéndose la incidencia de condiciones de vida que son determinantes para su desarrollo.

Esta elaboración curricular partió de una afirmación que consideramos falaz: que la propuesta curricular anterior era un factor de expulsión de miles de estudiantes, al menos en la educación media y en la formación en educación. En cambio, nosotros entendemos que el estudio de los factores de expulsión o desafiliación del sistema educativo, implica la necesidad de problematizar sobre la posición que toma la educación en general ante los vertiginosos cambios producidos últimamente en el sistema social, económico y político. Por eso, consideramos que asistimos a una retórica que adolece de soberbia pedagógica y técnica, que se apropia de postulados que han sido consenso en la tradición, cultura e historia del sistema educativo público del Uruguay, vaciándolos de contenido, y que presenta como novedosas acciones o procedimientos que ya eran parte del quehacer cotidiano en las instituciones educativas.

En las últimas horas se han conocido algunas novedades respecto a los cambios proyectados para la reforma de bachillerato. Podría pensarse que la aparición de estas novedades, que por otra parte surgen en forma no oficial, son la continuación de una lógica de perturbación de los sentidos, en la que los docentes no son reconocidos como pieza clave para pensar los cambios, aun cuando su participación es esencial para que cualquier cambio se dé efectivamente en las instituciones educativas.

La ANEP inició una serie de consultas a otros actores. La primera ronda de consultas para hacer cambios en el bachillerato, en marzo de este año, fue realizada al sistema político. Extrañamente, en esa consulta ya había preguntas que marcaban, sin duda, el sesgo y la orientación de lo que se pretendía de esos cambios; las preguntas fueron:

1. ¿La diversificación actual de bachillerato es la adecuada para la continuidad educativa y la inclusión en el mundo del trabajo y la construcción de ciudadanía?

2. ¿Qué porcentaje del currículo de enseñanza media superior debería ser optativo y en qué momento?

3. ¿Se debe propiciar el pasaje entre UTU y Secundaria?

Los sentidos se perturban nuevamente porque al pensar el segundo tramo de la enseñanza media se trastoca el orden de las cosas, ubicando en un

mismo nivel la continuidad educativa, la inclusión en el mundo del trabajo y la construcción de ciudadanía. Cuando hablamos de construcción de la ciudadanía, debería pensarse cómo, al egresar de enseñanza media, el estudiante domine una serie de saberes que le permitan ejercer de manera autónoma, crítica y responsable esa ciudadanía. Pero también se debería contribuir a la proyección del estudiante hacia otras formaciones posteriores a su egreso de los ciclos obligatorios de enseñanza.

Continuando con el análisis de la maqueta organizacional de la Educación Media Superior (EMS) a la que tuvimos acceso (no oficial, aparentemente por una «filtración» de información), consideramos importante recordar el art. 40 de la Ley General de Educación:

(De las líneas transversales). - El Sistema Nacional de Educación, en cualquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran: A) La educación en derechos humanos. B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible. C) La educación artística. D) La educación científica. E) La educación lingüística. F) La educación a través del trabajo. G) La educación para la salud. H) La educación sexual. I) La educación física, la recreación y el deporte...» (Ley 18437, 2009)

Se puede cuestionar si el diseño curricular previsto en la propuesta borrador para la EMS considera estos ejes transversales, al obligar a optar entre cursos cuyas finalidades y campos de saber son absolutamente disímiles, aunque podrían ser complementarios. ¿Emprendedurismo o Salud y Recreación? ¿Salud y Recreación o Astronomía? Las opciones deberían tener un *corpus* epistemológico común que sustente posibles diversidades.

Con respecto a las propuestas curriculares de Formación en Educación, sobre finales del año pasado se aprobó un documento marco¹ con las propuestas de planes de estudio para las cinco carreras que hoy se imparten en el Consejo de Formación en Educación. En ese documento queda explícitamente determinado que estas propuestas son conteste a los planteos que el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) definió al reglamentar el artículo 198 de la ley 19889. A su vez, el MEC estableció el reconocimiento voluntario de los títulos de formación en educación con carácter universitario. Es decir, se lleva a cabo una política que no solo se aleja del camino hacia la universalización de la formación en educación, que se venía discutiendo en los últimos años con los colectivos docentes, sino que es definida desde el Poder Ejecutivo, y no desde la ANEP, que es el ente autónomo al que la Constitución de la República da la

¹ Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores, CFE, noviembre 2022.

potestad de elaborar las políticas educativas concernientes al sistema de educación pública.

Por otra parte, el mencionado documento carece de rigurosidad académica porque presenta un cúmulo de inconsistencias en su elaboración y fundamentación. A modo de ejemplo, se plantea la importancia del carácter universitario de la formación en educación, pero no hay rastros de espacios previstos para el trabajo autónomo y de equipos de estudiantes en tareas de investigación y extensión. Sólo aparecen un par de cursos asociados a metodologías de investigación, tema que ya está presente en planes anteriores.

A esto se suma, la reducción en la oferta de cursos, que se evidencia en la disminución de la diversidad de opciones en las especialidades de Profesor y de Maestro y Profesor Técnico, el desconocer los procesos de cambios curriculares que han tenido algunas carreras recientemente, así como el desdibujar el perfil del maestro en primera infancia, casi asimilándolo al perfil del maestro en educación primaria.

Más allá de ese barniz de innovación que intenta mostrarse, cuando uno se adentra en la lectura del contenido de los distintos programas de primero a cuarto año en las diferentes carreras y especialidades, observa con asombro una mirada absolutamente conservadora en cada campo del saber, ya sea en la Historia, en la Química, en el Derecho, en la Biología. Programas que ya fueron elaborados en función de los lineamientos del MEC para habilitar a la postulación de las carreras como universitarias ante este Ministerio.

SEGUNDO MOMENTO

En este segundo momento intentaremos trascender lo prescripto para considerar aspectos simbólicos, que pueden traducirse en técnicas de acción tendientes a promover una cultura de impunidad, en el marco de la transformación curricular. Si los hacedores cotidianos de las prácticas educativas, es decir los profesionales de la educación, todo el tiempo pasan a ser actores relegados, es porque quienes tienen la posibilidad de tomar decisiones arbitran desde empobrecidas concepciones de democracia y participación, que empobrecen a su vez la vida en sociedad y la cultura de paz.

Obviamente estas metodologías de acción son poco perceptibles, pero se traducen en la desazón y el sentimiento de atropello que se generan en la comunidad educativa, al enfrentarse a las propuestas que se presentan.

Podríamos exponer estos aspectos a partir de los siguientes ejemplos:

- La ANEP tiene legalmente la obligación de consultar a las Asambleas Técnico Docentes (ATD) en lo referido a planes y programas. En la última ATD local de enseñanza secundaria las autoridades responsables de gobernar la

educación no presentaron documentos oficiales sobre los cuales expedirse, ni sobre el proceso de implementación de Educación Básica Integrada (EBI), ni sobre la propuesta de cambios en los bachilleratos. Los únicos documentos oficiales que había eran los producidos por la misma ATD en febrero de ese año. Sin embargo, como dijimos al principio, en el mes de marzo, previo a la realización de la ATD, hubo consultas al sistema político con respecto al marco general de esos cambios. ¿Por qué esa serie de preguntas generales no fueron presentadas a los docentes? Podríamos, sin mucho esfuerzo, considerar que a las autoridades no les importa lo que los colectivos docentes digan, pero utilizan una retórica de autoconfirmación que disfraza su impunidad. La pretendida inexistencia de limitaciones en el desenvolvimiento de las instancias previstas legalmente implica una conceptualización distorsionada de la democracia en la que las autoridades fundamentan su accionar.

- En el marco de los cambios en las carreras de Formación en Educación, los profesorados de Sociología y Derecho fueron fusionados, aun cuando existe una multiplicidad de consideraciones académicas que sostienen que se trata de dos campos de saber distintos, con particularidades para cada una de esas formaciones y profesiones. Frente a ello, los colectivos docentes de ambas especialidades elevaron un pedido de acceso a la información pública, para conocer los argumentos que fundamentan esta decisión y la identidad de las personas responsables de ella. La respuesta a la consulta trata sobre nociones generales y no se enfoca en lo que se está preguntando, porque los ejecutores consideran que la fusión debía darse, sin necesidad de justificarla o fundamentarla. Esa es la lógica de la impunidad: «no debo fundamentar lo que hago, lo hago porque así entiendo que debe ser». Las autoridades entienden que no le deben explicaciones ni a la población en general, ni a quienes trabajan en el sistema educativo en particular.

- En marzo de 2020 hubo docentes que radicaron su efectividad en la circunscripción nacional del Consejo de Formación en Educación (CFE). Ocho meses después, finalizando octubre de 2020, esas efectividades se anularon y se les presentó a los docentes un nuevo menú de opciones al que debían plejarse para no perder los derechos que previa y legítimamente habían adquirido. ¿En qué se fundamentan las autoridades? En una interpretación y una aplicación arbitraria de la normativa.

- Se generan excepciones a ciertas normas, para beneficiar a quienes toman las decisiones o a personas cercanas; por ejemplo, la apertura de períodos extraordinarios de traslados para cargos de dirección.

Si bien la lista puede continuar, queremos poner el foco del debate en los procesos de participación y democratización. Es de interés analizar, desde

una perspectiva cultural, cómo ambos procesos se han degradado y, en consecuencia, han afectado a la educación y al propio sistema.

TERCER MOMENTO

En esta parte nos referiremos a las condiciones de docentes y estudiantes de Formación en Educación, y a la situación presupuestal ante una nueva Rendición de Cuentas. Más allá del acuerdo o el disenso respecto a los cambios curriculares que se están impulsando en Formación en Educación, en este momento la situación de estudiantes y docentes es de gran precariedad. En lo que respecta a estudiantes, el reglamento, que fue aprobado una vez que los cursos comenzaron, los deja en una condición de alta vulnerabilidad. Actualmente es casi impensable que un estudiante del nivel terciario, que quiere tener una formación de carácter universitaria, no pueda rendir cursos en la modalidad libre, pero eso es lo que hoy está ocurriendo. Si bien se habla de autonomía del estudiante, esta no puede propiciarse si no se le considera en condiciones de prepararse, justamente en forma autónoma, para rendir una prueba.

En cuanto a los docentes, la semestralización ha supuesto precarización de las condiciones laborales, no por la semestralización en sí misma, sino porque no está sustentada en una estructura de cargos consistente y generalizada a la totalidad de los docentes de Formación en Educación. A esto se suma la no existencia de canales de trabajo ni una organización académica con perspectiva nacional para procesar los cambios impuestos.

Pero a la vez, estos aspectos se ven atravesados por el pedido de 722 millones de pesos para el CFE, tal como se establece en el art. 2 del Tomo 3 del proyecto de Rendición de Cuentas enviada por la ANEP al Parlamento²:

Artículo 2.- Transformación curricular correspondiente a las carreras de formación docente del Consejo de Formación en Educación. Asígnase al Inciso 25 «Administración Nacional de Educación Pública» la siguiente partida presupuestal anual, a partir del ejercicio 2024, en moneda nacional, en la financiación Rentas Generales, a valores 1° de enero de 2023, con destino a financiar la transformación curricular de las carreras de formación docente del Consejo de Formación en Educación:

Concepto 2024

Servicios Personales	\$ 702.259.952
Gastos Corrientes	\$ 2.881.600
Inversiones	\$ 17.602.528
Total	\$ 722.744.080

² ANEP (2023). Rendición de Cuentas 2022. Tomo 3: Propuesta de articulado.

Es importante poner en contexto qué implica este presupuesto adicional de más de 722 millones de pesos, para qué se está pidiendo y con qué objetivos, y señalar que está dirigido fundamentalmente a pagar mentores; es decir, figuras que son de cooptación directa en Formación en Educación, porque no hubo ningún llamado para proveer estas funciones.

Esta información evidencia (aunque queda dentro de lo «no dicho») la decisión de no restituir la estructura académica nacional y regional de institutos, departamentos y unidades académicas. Se propone dar paso a una estructura que, *de facto*, deja cancelada la organización académica nacional en Formación en Educación. Las figuras de los mentores pasan a ocupar el lugar de los referentes académicos y referentes pedagógicos, mediante un procedimiento de designación directa. Para una institución terciaria con características universitarias, esto es de una gravedad significativa.

Estos 722 millones de pesos corresponden a entre el 17 y 19 % del presupuesto solicitado por la ANEP en su proyecto de Rendición de Cuentas. ¿Cuánto sería el costo de 60 mentores durante un año, con 20 horas semanales mensuales en 4° grado? Unos 58 millones de pesos. Supongamos que a este costo se suma la formación de los mentores: unos 40 millones más. ¿Para qué se solicitan los restantes 600 millones de pesos?

Lo no dicho es, sin duda, que este incremento presupuestal permitirá financiar el déficit que es producto de una asignación presupuestal que ha sido insuficiente desde el inicio de este período. En la previsión presupuestal para el período 2020-2024 no se analizó cuál era el presupuesto requerido en función de la matrícula y los servicios que el CFE venía brindando. Este dinero solicitado en el proyecto anual de Rendición de Cuentas, lo que va a permitir resolver son los costos adicionales en el rubro 0 (salarios), producto del aumento de la carga horaria que implica este nuevo plan de estudios, especialmente en los dos primeros años que son los que tienen mayor matrícula. Se pretende subsanar la imprevisión de un plan de estudios de mayor costo que el actual, a través de la Rendición de Cuentas. Solo un apunte final a este tema: si se mantiene la oferta territorial actual y el plan 2023 se extiende, este costo no será circunstancial, sino permanente.

En la organización del recorrido para este conversatorio, fue muy difícil hacer la selección de temas de manera de no caer en un exceso de elementos. Queda aún mucha tela por cortar, pero seguiremos en diálogo.

El vaciamiento cultural

Claudio Invernizzi

4° Conversatorio «Emergencia Cultural y Transformación Educativa»,
7 de setiembre de 2023

Como saben, hablar de cultura -y brevemente- lleva implícito un primer escollo que consiste en dar un marco de interpretación a esta palabra con múltiples significados. Así que intentaré precisar los márgenes de esta definición, por momentos inabarcable, y comentaré dos inquietudes: una es la sensación de estar habitando un mundo desbordado de respuestas utilitarias por lo que ha perdido interés en las preguntas y otra, el vaciamiento cultural que esto representa.

LAS MÚLTIPLES CULTURAS

Transcurrió desde la Edad Media hasta el Renacimiento para que la palabra cultura, que designaba la tierra cultivada, pasara a dar la idea de las personas formadas en literatura y en arte. A partir del siglo XVIII, se comenzó a usar el término cultura para referir al conocimiento ilustrado hasta que en el siglo XIX llegó a abarcar también los buenos modales y las costumbres. Más tarde, con el desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XX, se le sumaron las acepciones y la elasticidad que le conocemos al día de hoy. A un solo río, entonces, le aparecieron cientos de afluentes, a un árbol único le creció, desparejo y previsible, un enorme ramaje; una polisemia que es complementaria pero que, sin embargo, puede resultar confusa entre tantas interpretaciones. Tanto es así que Roger Keesing, un lingüista y antropólogo norteamericano, planteaba delimitar el concepto de cultura, «de forma -decía- que incluya menos cosas y revele más.»

(A mediados del siglo XX un investigador había encontrado más de 167 definiciones de la palabra cultura.)

En realidad, sucede que diversas disciplinas a través de la academia y de la vida misma, con el afán de analizar los comportamientos, hábitos, valores, conexiones, en fin, la expresividad identificadora de los seres humanos en sociedad, recurren a la sombra generosa de esta palabra. Y por allí anda la antropología, la sociología, la psicología, la educación, el arte, las manifestaciones creativas y los fenómenos expresivos populares.

Dicho esto, la emergencia, concepto clave en el título que se le dio a este ciclo, se la atribuyo aquí, fundamentalmente, a la cultura antropológica

como madre amorosa y terrible de todas las otras culturas. Esta palabra que, insisto, está entre las más invocadas -tal vez junto con la libertad y sus infinitas y contradictorias variaciones- y que, a pesar de ser reconocida como un derecho por el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, ha sido sistemáticamente postergada como consecuencia de otras emergencias. Entonces resulta al menos curioso que, siendo como es, una definición habitualmente usada como ropaje de fiesta, como ornamento infalible de cualquier discurso, y como un paraguas bajo el cual se acumulan definiciones sociológicas, educacionales o psicológicas, sus imperiosas necesidades no tengan la atención necesaria de parte de las comunidades ni de parte del estado.

Así es que el blindaje que significa la cultura para una sociedad, se debilita y comienzan a borronearse los valores, a desaparecer las inquietudes colectivas, a fomentarse el individualismo y al final quedamos, con todos nuestros avances científicos y tecnológicos, siendo rehenes de nuestra propia ceguera y dejando que un GPS -formidable herramienta, por cierto- nos oriente hacia una ruta que lleva a ningún lado.

Cada vez que se habla de los problemas de la violencia en cualquiera de sus formas, me pregunto por qué no se comienza reflexionando acerca de la cultura como el núcleo duro de donde emergen las catástrofes más llamativas, porque es ese el «*allien*», el monstruo con el que la injusticia, los intereses mezquinos, y la ignorancia, fecundaron la sociedad en medio de los vendavales neoliberales y de algunas distracciones progresistas. Mientras el tema cultura en su transversalidad disciplinaria no se atiende, no vamos a tener soluciones de largo plazo. Cualquier solución que se pretenda sin considerar ese núcleo contaminado será transitoria y concluirá canibalizada por la propia causa que se intenta combatir: el deterioro cultural.

LA CIVILIZACIÓN SIN BLINDAJE CULTURAL, SE DESVANECE

Desde el principio de los tiempos, pero particularmente en este último tramo de la historia, vivimos en un mundo de abundantes migraciones que aceleraron los procesos de mezclas de hábitos, de costumbres, de creencias y en consecuencia de la producción creativa artística. La cultura siempre fue un animal en movimiento, fue nómada y en transformación permanente. Pero también la resistencia natural a esos procesos es un reflejo que intenta reverdecir la construcción pretérita de la tribu y es clave en el mantenimiento de esa diversidad que expresan los lugares diferentes del mundo, las infinitas variantes del ser humano y su producción, sus valores y sus fábricas de ignotas bellezas. Por eso es fundamental la reacción permeable que ante la cultura sea capaz de sostener la comunidad y en particular, sea capaz de estimular, orde-

nar y atesorar el estado. Una política que deje abiertas las puertas para la cultura que llega y que al mismo tiempo proteja los rasgos identitarios. No como una actitud simplona de provincianismo chovinista, sino para que el mundo no corra el riesgo de ser un solo templo, un solo paisaje o una sola aula. En fin, hacer que la cultura no termine por equivaler a la civilización ya que ambas cosas son diferentes. Cultura no es civilización, sino que es la garantía de su viabilidad, el sostén moral que la contextualiza y le da sentido. De un modo algo caprichoso y no referenciado, podríamos decir que civilización tiene correspondencia con la humanidad en su conjunto, que no tiene límites geográficos y que se vincula a los desarrollos alcanzados por la ciencia y la tecnología. La cultura, mientras tanto, está referenciada por los rasgos mas identitarios de los grupos humanos y mayoritariamente delimitados geográficamente. Pues bien: un mundo sin diversidad -consumido por la civilización- sería lo más parecido a un fútbol sin arcos, un océano sin olas o a una torta frita sin grasa. Un *No Lugar* como lo nombraba Marc Augé hace unas décadas atrás, donde se pierde la identidad y se generan esos espacios de tránsito impersonales, por obra de la *sobremodernidad*.

Hoy la civilización complejiza el reflejo cultural con la tecnología aplicada a la información y a la comunicación, cuyo trayecto tiene una cantidad enorme de implicancias positivas, por cierto, pero también negativas: *Data Never Sleeps* analiza el comportamiento del usuario de Internet y examina la cantidad de datos que se generan cada minuto en las aplicaciones y plataformas más populares, como Google, Instagram, Amazon, Netflix o Spotify. Y estos son sus números: Netflix emite 97,222 horas de video. Más de 14.000 millones de visitas al mes hay en YouTube y se cargan cuatrocientas horas de video cada sesenta segundos. 49.380 fotos se suben cada minuto y los usuarios han enviado más de 300.000 tweets por minuto. En Google, cada sesenta segundos, se realizan casi 4 millones de búsquedas y 100 millones de personas son usuarias del Chat GPT.

Paulo Freire se preguntaba, entre otras cosas y mientras tomaba perspectiva sobre el siglo XXI: ¿Qué tipo de educación necesitarían los hombres y las mujeres para vivir en este mundo tan complejo de globalización capitalista de la economía, de las comunicaciones y de la cultura y, al mismo tiempo, de resurgimiento de los nacionalismos, del racismo, de la violencia y de cierto triunfo del individualismo?

LAS RESPUESTAS FRÁGILES

Las preguntas más esenciales -tal vez como la que acabo de citar referida a Paulo Freire- son las que colaboran en la contención cultural. Porque la

interrelación en las sociedades necesita respuestas, aunque sean fallidas. Pero las que hoy tenemos ni siquiera llegan a eso, son respuestas superficiales, sesgadas, interesadas y funcionales. En fin, pseudo respuestas. Y esto sucede porque dejamos que las preguntas se fueran diluyendo en la inmensidad de la historia, como si ya hubieran sido todas formuladas.

Vivimos una era que estimula descaradamente el pensamiento confortable y domesticado; y los avances científicos tecnológicos que, sin dudas, la humanidad ha tenido, parecen disimular esa realidad como si ellos fueran la coronación de un estado superior de nuestra especie y no herramientas para su desarrollo.

La revolución científica tecnológica acometió una profunda transformación que expresa, en gran medida, el talento para el bien que tenemos los seres humanos; pero al mismo tiempo, da la impresión de estar arreando la civilización hacia un pastoreo infame, hacia la liviandad intelectual y hacia la ausencia crítica profunda. A pesar de esto, me parece pertinente aclarar que no creo en los futuros distópicos en los que parece encerrarnos esta civilización, esos que cada tanto nos presenta la ficción y también la realidad cuando se ensaña. Yo los veo, fundamentalmente, como una alarma y no como una premonición. Somos homínidos con un instinto de conservación capaz de hacernos frenar al borde del precipicio, no nos colgamos de las ramas secas, tenemos los genes mandatados para la sobrevivencia de la manada, del rebaño, de la bandada, eso sí: tentamos a la catástrofe permanentemente con nuestros sinsentidos, con los individualismos florecientes, con la concentración de la riqueza, con el maltrato a la naturaleza, con la reiteradas ausencias de humanismo y con la displicencia intelectual de estos tiempos en los que no se va, en general, más allá de una información que no depara conciencia crítica ni sabiduría.

La civilización, que se construyó a través de las preguntas que se formulaban desde la cultura, vive poniendo en peligro a la humanidad a través de respuestas intrascendentes.

La contemporaneidad nos aturde a respuestas, respuestas a preguntas que no formulamos, muchas más respuestas de las que somos capaces de retener y de una levedad utilitaria que asusta.

El viejo, querido y legendario Dylan ya decía con persistencia de estribillo, hace sesenta años, que las respuestas estaban en el viento. Hoy, embadurnando su lírica transgresora con nuestra pura realidad, podemos decir que las respuestas están en cualquier teléfono inteligente, en cualquier iPad, en cualquier computadora, en el multitudinario y ya incalculable grosor de información que contiene internet. Un avance para la humanidad, sin dudas, pero que

entraña un peligro no suficientemente discutido respecto al estímulo del confort intelectual. Porque las respuestas que encontramos en los dispositivos electrónicos o las que vamos a buscar, en general, son, como dijimos, las que necesitamos en nuestra cotidianidad, esas, las funcionales, mientras que las otras, las trascendentes, siguen estando en el viento, viejo y sabio Bob Dylan. Esta realidad, un poco en broma y otro poco en serio, también está creando una memoria sin musculación y el final de aquellas maravillosas discusiones ocio-recreativas sobre fechas, nombres de presidentes, capitales de países africanos, títulos de películas o, bueno, también cantidad de copas libertadores ganadas. Tener toda la información que necesitamos para solucionar la cotidianidad, significa un acto de quietud mental riesgoso al que, por el momento, no nos estamos resistiendo y, peor aún, estamos estimulando a través de los procesos de transformación cultural a los que empuja la propia civilización.

Decía Zizek, crítico cultural y filósofo esloveno: «Si el universo modernista es el universo oculto tras las pantallas, el universo pos modernista es el universo de la confianza ingenua en la pantalla que yace irrelevante en la búsqueda misma de lo que está detrás».

EL VACIAMIENTO CULTURAL

En síntesis: pertenecemos a una civilización tendiente a evitar las preguntas esenciales y que busca entre algoritmos información utilitaria. Es obvio que estos no son procesos de preguntas y respuestas que implicarían otra complejidad y traerían en ciernes el pensamiento crítico.

Hoy tenemos una contemporaneidad seducida por el resplandor tecnológico que, deliberadamente, en parte, y en parte devorada por su propia invención, no termina de asumir los riesgos de la falta de un contrapeso que, sin lugar a dudas, debe estar en el lugar que la cultura y la educación ocupan en la sociedad. Pero, lamentablemente, vivimos una realidad que nos ha encontrado mirando hacia otro lado: las últimas noticias recibidas respecto a los cambios en las asignaturas en nuestro país, por ejemplo, dan la impresión de dejarse arrastrar por esa violenta corriente que ya nos condujo a un estado de emergencia y que promete más. El utilitarismo es la peor de las opciones a mediano y largo plazo en una sociedad que necesita sí o sí formularse desafíos cognitivos capaces de amortiguar la máquina irreflexiva, algorítmica y perezosa de la actualidad.

Llegado a este punto, y aunque parezca contradictorio, se me hace necesario aclarar que soy un convencido que vivimos un mundo infinitamente mejor del que teníamos. Es verdad que asistimos a realidades tremendas como la concentración de la riqueza que se aceleró en forma obscena, la depreda-

ción del ambiente, gobiernos que en el mundo se embarcan en cleptocracias impunes, corrientes migratorias que nos han dejado las imágenes más tristes de las últimas décadas, poderes que, como señala el escritor y filósofo italiano «Bifo» Berardi, no están en ninguna parte y al mismo tiempo están en todas partes, pues bien: a pesar de todo ello es imprescindible, cada tanto, confrontar lo que somos como especie, con lo que alguna vez fuimos. Es la forma más elemental de saber cuánto avanzamos o cuánto retrocedimos. Y en ese sentido, a modo de ejemplo cercano, podríamos afirmar que en la región aumentó la cantidad de gobiernos elegidos democráticamente, que hay una mayor conciencia de género en amplios sectores de la sociedad, que hay una valorización mayor del pluralismo político y cultural, y que, en nuestro país, en particular durante la década pasada, se fortalecieron algunos derechos básicos de la ciudadanía. En medio de esta contemporaneidad que sí, es tormentosa y contradictoria, hay muchos hechos que agregados (pensemos en la tecnología médica, por ejemplo) demostrarían esa evolución de la civilización. Sí, claro que vivimos en una civilización mejor, más desarrollada tecnológicamente y con formidables soluciones en muchos aspectos. Pero eso no significa, lamentablemente, que el mundo sea mejor, más justo y más humano. Porque el corazón de la civilización que es la cultura -en su sentido más amplio- fue y es desprotegido. Porque cuando las curiosidades de fondo comienzan a apagarse, cuando la inquietud verdadera acerca del destino de la humanidad se adormece, las preguntas comienzan a industrializarse y las respuestas son cada vez más frágiles y al final, a consciencia o no, se termina orientando la educación hacia una zona utilitaria y funcional a las necesidades de esa realidad.

La educación se transforma entonces en otra víctima del gran desconcierto cultural al que nuestra sociedad está sometida y se desnaturaliza así la trinchera lógica de contención de estos procesos de vaciamiento de las reservas culturales.

La pregunta central, ante esta emergencia, sería ¿Cómo hacer para que la cultura deje de ser un concepto ornamental, un cairel en los discursos o unas lucecitas de colores colgadas de las promesas de futuro?

Índice

Introducción	
Julián Mazzoni	5
Prólogo	
Néstor Pereira	7
Apuntes sobre educación y cultura	
Gustavo Espinosa	13
Cultura, educación y autenticidad docente	
Fernanda Alanís	27
Matemática, cultura, educación	
Roberto Markarian	41
Emergencia cultural, emergencia educativa	
Virginia García Montecoral	61
Tenemos mucho por hacer	
Andrés Olivetti	71
Notas sobre políticas lingüísticas en la Educación Secundaria pública uruguaya	
Cecilia Manzione	75
Las urgencias de la transformación educativa: ¿dónde queda la participación?	
Rosana Cortazzo	93
El Vaciamiento Cultural	
Claudio Invernizzi	101

La tensión entre, por un lado, la perspectiva pedagógico-epistemológica de la educación como acceso a la cultura universal, incluyendo artes, ciencias y humanidades y, por otro, el pensar a la educación como una preparación "para la vida", que presente saberes útiles para el mundo laboral, representa uno de los mayores debates pedagógicos de la cultura educativa uruguaya.

Esta oposición, aunque falsa en términos de Vaz Ferreira, presupone una discusión que fue negada al colectivo docente, estudiantil, organizaciones sociales y a la ciudadanía en su conjunto. La renuncia a la participación y al debate cultural, por parte de una transformación educativa (2020-2025) que se abandona a una concepción instrumental, empuja al deber ético de reconocer a la educación en estado de emergencia cultural.

Los diversos análisis recogidos en esta publicación son un llamado de alerta que convocan a la conversación, a la reflexión y a la construcción de alternativas.

