

CON MIGUEL SOLER ROCA¹LA EDUCACIÓN
BAJO LA LUPA

“LA PARTIDIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMPOBRECE EL ANÁLISIS”

Maestro y referente de la comunidad docente, pide atender no sólo los factores intrínsecos sino también los extrínsecos que explican los altos índices de desvinculación y fracaso en educación media. Brega por reforzar el rol de los técnicos dentro de la ANEP y fortalecer las áreas de investigación y planificación, de modo de superar la “proyectitis” y pensar en el largo plazo. Para lograr una verdadera inclusión, pide concentrar esfuerzos en atender la primera infancia, ya que las políticas en Secundaria “llegan tarde”. También considera preciso crear “un nuevo ciclo básico”, porque el actual expulsa a los jóvenes de las aulas.

CAROLINA PORLEY

—LAS POLÍTICAS DE inclusión educativa han sido tema de discusión. Sus detractores las ven como parches de un sistema agotado, o cuestionan su focalización, demandando políticas universales. Sus defensores dicen que son necesarias y que deben existir respuestas específicas para chicos con dificultades. ¿Cómo se sitúa en el debate?

—La educación experimenta siempre movimientos pendulares. Las posiciones oscilan, a veces contrariándose unas a otras, lo que trae problemas importantes porque los vaivenes o cambios demasiado frecuentes dislocan los sistemas educativos, que por su naturaleza requieren un uso más espaciado del tiempo. El corto plazo puede ser bueno para lo experimental, pero no para la acción masiva que caracteriza a los sistemas educativos. Tenemos que asegurar una respuesta educativa global dentro de una visión que no puede ser de lo inmediato, sino que tiene que tener una referencia a algo desconocido pero deseable que es el largo plazo.

Que una política educativa favorezca la exclusión o la inclusión depende de factores intrínsecos a la educación, pero también, y principalmente, de factores extrínsecos. Insisto en esta diferencia entre la dinámica interna del sistema y su escasisima autonomía respecto de la dinámica de la sociedad. Cuando queremos rectificar rumbos y practicar una política de igualdad tenemos que mirar mucho más fuera que dentro del aula. El problema fundamental es lo que pasa en la sociedad. La educación lo va a reflejar, a beneficiarse de ello o padecerlo. De ahí que un hecho fundamental de los últimos tiempos ha sido la creación del MIDES, que puede ocuparse de la patología social, liberando de ciertas responsabilidades —que tenemos la tendencia a atribuir— al sistema educativo.

Por otra parte, las políticas de inclusión no pueden empezar en Secundaria, ni en Primaria. Ya es demasiado tarde cuando trabajamos con un alumnado al cual tenemos que incluir en la sociedad porque la propia socie-

dad lo ha excluido. Los efectos más graves de la exclusión social son los que se dan en la primera infancia.

Toda la acción social que se quiera hacer con adolescentes es necesaria, hay que hacerla, pero llega tarde. Si hubiéramos trabajado la problemática de la que es portador el adolescente a su debido tiempo, no tendríamos este problema.

Respondiendo a la pregunta, creo que la norma no puede ser ni una ni otra: ni caer en la focalización que pudiéramos considerar condenatoria de la permanencia en el grupo humano del que se es original, ni tampoco en la homogeneización, como si todos los niños y todas las situaciones educativas fueran iguales. Tenemos que manejarnos con flexibilidad, y que el educador esté preparado para adecuar su trabajo a distintos contextos.

—Pero cuando se analiza el fracaso en Secundaria —sólo cuatro de cada diez terminan el ciclo—, los que quedan por el camino no son sólo chicos pobres, son jóvenes de clase media también.

—Esa distinción que hacía entre factores intrínsecos y extrínsecos al sistema educativo, se

da con claridad, y tenemos que trabajar los dos tipos de factores de distinta manera. El fracaso del sistema a la altura de la enseñanza media tiene que ver con algunas inadecuaciones de la res-

“Toda la acción social que se quiera hacer con adolescentes es necesaria, hay que hacerla, pero llega tarde. Si hubiéramos trabajado la problemática a su debido tiempo, no tendríamos este adolescente.”

puesta educativa a la necesidad educativa. Voy a poner un ejemplo cruel, pero que me confirma la necesidad de que los educadores seamos más autocríticos. En 2006 se realizó la reformulación del plan de estudios de Secundaria. En primer año hay una asignatura que se llama educación sonora. El programa se organiza así: “Unidad 1. Sonido”. Y los contenidos son: “Sonido. Silencio. Ruido. Paisaje sonoro. Percepción. Ecología auditiva”. La

Unidad 2 se titula “Cualidades del sonido”: “Altura. Intensidad. Duración. Timbre. Espacialidad”. Y así sigue todo el curso. El trabajar estos temas así para mí es sinónimo de expulsar a los alumnos. No puedo concebir a un niño o adolescente de 12 o 13 años que no tenga una experiencia musical. Como maestro no empezaría nunca a trabajar el tema con teoría musical, aburriendo a los muchachos con la distinción entre ruido, sonido, silencio. Si el especialista redacta el programa en función de lo que considera lo medular de la disciplina, casi siempre se va a ir a lo más abstracto, a lo más inapetente para el alumno, y eso puede ser un factor intrínseco que favorece la exclusión. Esto se repite en otras asignaturas.

Ahora, en el conjunto de entrevistas que has mantenido con distintas personas sobre estos temas, la mayor parte se ha referido a estos factores intrínsecos, mostrando toda una problemática ante la cual hay que reaccionar. Pero para mí son todavía más importantes los factores extrínsecos que influyen en la evasión educativa y el fracaso escolar. Sobre eso este país ha realizado infinitas investigaciones y está sobrediagnosticado.

Se manejan muchos indicadores cuantificables de la pobreza, y en función de ellos el país comprueba, con satisfacción legítima, que ha reducido la pobreza, del 40 por ciento a poco más del 10. Pero eso hay que elaborarlo más en términos de la cultura de la pobreza. La mejoría de aspectos medibles de la vida cotidiana, como el ingreso, no necesariamente modifica la vida de una persona. Modifica tal vez algunas formas de su comportamiento, como el consumo. Pero lo que necesitamos es definir los elementos constitutivos de una cultura de la pobreza que perdura más allá de ciertas modificaciones mensurables y engañosas.

—¿Esa cultura de la pobreza explicaría por qué, si bien las estadísticas muestran esa mejoría, un porcentaje importante de adolescentes sigue fracasando en el sistema educativo?

—Naturalmente. Explica muchas cosas, comportamientos que están arraigados. Explica posiblemente por qué incendiaron el local escolar en Maroñas. Creo que el sistema educativo se ha visto sorprendido por la avalancha de gente que se ha asentado sobre todo en el sur del país, en



FOTO: ALEJANDRO ARIGÓN

los alrededores de las ciudades, en asentamientos. Esto ha ido creciendo con los años, y hoy se ha transformado en un problema que en muchos casos causa pavor a los encargados de la función docente. Se trabaja en condiciones que favorecen la escasa participación en la vida de las comunidades y la huida de ese tipo de cargos docentes. Esto sin perjuicio de que haya programas que tratan de llegar a esas comunidades y al meollo cultural de esa situación para modificarla, como el de Maestros Comunitarios.

Es una pobreza distinta a la que conocí como maestro, a mediados del siglo xx en los rancharíos rurales. Es una pobreza que está instalada en determinado medio, es estructural, en la medida que constituye una entidad que se da por supuesta e incorporada a la estructura de la sociedad, y por consiguiente no es incidental. No es la pobreza del inmigrante que llega pobre pero con habilidades suficientes para salirse de esa situación. Es una pobreza, además, heredada de varias generaciones. Hay niños que jamás han visto trabajar a su padre, ni a su abuelo. Que han convivido con una imagen de la mujer que es totalmente negativa y que configura en él una posición negativa frente a los problemas de género. Por eso es

difícil de trabajar y obliga a un esfuerzo intenso, interinstitucional, sostenido.

El fracaso escolar es un fracaso de la sociedad entera, no del docente. Es un problema que supera las posibilidades del sistema educativo. Tenemos que reunir fuerzas, y para eso contamos con un montón de instituciones que tienen que trabajar juntas y en parte liberar a la ANEP de funciones asistenciales que desbordan el quehacer educativo.

Yo veo dos caminos en toda esta problemática. El primero es acompañar el crecimiento infantil desde el nacimiento, para garantizar el desarrollo mental básico y neutralizar los efectos de la cultura ambiental; esto hasta los 18 años. Cambiar el rumbo condenatorio del desarrollo físico, mental y afectivo, otorgando plena vigencia a los derechos del niño. El cien por ciento de los niños debe tener una infancia atendida en todas sus necesidades. Y un segundo camino: cambiar radicalmente los fines, contenidos y métodos del ciclo básico, integrando la construcción del conocimiento teórico con la construcción de la destreza manual, en un clima de trabajo creativo, colectivo, con proyección en la comunidad.

—Al explicar el fracaso en ciclo básico, muchos se detienen en el problema del tránsito de la escuela al liceo, y recuerdan

el texto de Julio Castro sobre la falta de coordinación entre los niveles. ¿Qué reflexión le merece la vigencia de ese trabajo?

—Ese documento, aquí lo tengo, tiene 65 años. En él Castro hace un análisis de los obstáculos con los que choca el alumno al pasar de primaria a secundaria. Lo que él señalaba para aquella época prácticamente subsiste hoy. Fundamentalmente el cambio de un maestro a varios profesores, y las implicaciones de una metodología de trabajo completamente distinta de un ciclo a otro. Después de hacer ese análisis formuló cinco recomendaciones concretas y actuales. Primero: “hacer revisar planes de estudio por una comisión mixta de maestros y profesores”. Quiero llamar la atención en que al decir “maestros y profesores”, y conociendo a Julio Castro como lo conocí, no estaba excluyendo la intervención de otros actores, pero incluye a maestros y profesores, cosa de la cual nos olvidamos hoy cuando hacemos reformas educativas.

Segundo: “modificar el actual sistema de un maestro único en sexto año y de múltiples profesores, uno para cada materia, en primero y segundo de liceo”. Esto sigue siendo una necesidad: el niño en la escuela tiene que acostumbrarse a que la enseñanza no es monopolio de un educador, y por otro lado, el progra-

ma enciclopedista que presenta el conocimiento fragmentado y representado en una multiplicidad de asignaturas es una aberración a corregir que seguimos considerando necesaria. Castro pedía la creación de la carrera de profesorado, que entonces no existía. Quienes enseñaban eran profesionales universitarios, que sabían de la disciplina, pero no de pedagogía. Hoy tenemos institutos de formación pero aún no tenemos un profesorado acorde. En 2012 el conjunto de los profesores no titulados era de 9.616, casi la mitad del total.

—La propia carrera docente es cuestionada por tener un carácter fuertemente disciplinar, donde las materias “generales”, pedagógicas, son “las fáciles”. El Grupo de Reflexión sobre Educación ha escrito: “la formación disciplinar que reciben los docentes en su formación reproduce no sólo la fragmentación del conocimiento (...), sino la compartimentación y el aislamiento que predominan en la academia entre las disciplinas, agravados (...) por la escasa interrelación entre las áreas de la didáctica y práctica, la de las ciencias de la educación y las disciplinas específicas, y con frecuencia entre todas ellas y la práctica docente”.

—Sí, en el GRE consideramos que es más importante contar con educadores que con especia-

listas en un saber. Esos educadores van a tener a su cargo seres humanos en crecimiento, y van a tener que atenderlos tomando en cuenta la integralidad de la persona y no sólo su disposición a una disciplina. Recuerdo un profesor de matemática que tuve en tercer año de liceo que desarrollaba el programa clase a clase. Un día nos dijo: “Hoy no vamos a hablar de matemáticas, vamos a hablar de la vida”. Y abrió un diálogo con nosotros, hizo preguntas sobre nuestras vidas, nuestros sueños. Provocó un debate, nos metimos a hablar de un montón de cosas. Recuerdo esa clase con un enorme aprecio. He olvidado totalmente la trigonometría, los logaritmos, no los uso en mi vida corriente —y no estoy diciendo que no deban ser enseñados—, pero no me puedo olvidar de algunas cosas que nos dijo. Por ejemplo, que leyéramos **Juan Cristóbal**, de **Román Rolán**, y **El hombre mediocre**, de **José Ingenieros**. Yo leí a Rolán y leí a Ingenieros y tengo aquí más libros de ellos. ¿Qué quiero decir? Que la influencia del profesor a veces está en lo que él no estaba llamado a hacer pero hizo, y muchas veces tiene que calibrar muy bien lo que dice y lo que calla.

—Hay un punto intermedio entre que el docente dicte su clase de matemática o hable de la vida, y es que utilice la matemá-

El sitio web de Brecha se rediseña

Estamos trabajando en un nuevo diseño que va a mejorar tu experiencia con el sitio. Contenidos más organizados, mejoras en la lectura, nuevas características, compatible con tu smartphone o tablet y mucho más.



Enterate cuando el nuevo diseño esté disponible

brecha.com.uy/diseno



tica para tratar los problemas de la vida.

—Por supuesto. Eso tiene que discutirse cuando se hacen planes y programas, cuando se definen los objetivos de las asignaturas. Es evidente que si le quitás carne a una asignatura te quedás con el hueso, y transmitir el hueso no tiene sentido. Siguiendo con el texto de Castro, en cuarto lugar recomienda “lograr una mayor coherencia orgánica entre los distintos organismos que dirigen la enseñanza”. Y advierte que esa es responsabilidad legislativa. Desde entonces hemos tenido tres leyes de educación, pero esa mayor coherencia orgánica no ha avanzado. El choque que sufre el alumno y la amenaza que significa para su continuidad educativa se mantienen. La quinta recomendación era que los cambios debían “ensayarse previamente en liceos experimentales”, previo a su generalización.

—¿Y qué habría que hacer?

—Lo que no haría es decir “vamos a unificar la educación que llamaríamos básica y que cubriría las edades que van de los 4 a los 14 años”. Esta es una propuesta que está circulando. De hecho significa remover la institucionalidad del sistema educativo y poner juntos la educación inicial, la primaria y los tres primeros años de secundaria. Esto ha sido probado en algunos países, y luego ha sido abandonado, en ese movimiento pendular que mencionaba. Es

una de las medidas más perturbadoras del funcionamiento del sistema educativo. Diría que por ahora deberíamos insistir en fórmulas de coordinación, no de absorción de ciclos. Tal vez mucho más adelante podamos discutir esa organización del sistema.

—*Técnicos vinculados a los distintos partidos apoyan esa idea de una educación básica desde preescolar a ciclo básico. Fernando Filgueira y Martín Pasturino lo hacen en un documento,² con matices respecto a las propuestas de blancos y colorados. Sus críticos señalan que sería una medida traumática, y cuestionan la primarización del ciclo básico. Ahora, los técnicos del FA aclaran que no proponen una fusión institucional, sino acercar tradiciones pedagógicas.*

—En la parte pedagógica estoy de acuerdo. Es lo que proponía hace 65 años Julio Castro.

Ahora, me gustaría proyectarme a medidas de una dimensión que corregirían los problemas clave del sistema en una visión a largo plazo, conjunta y colectiva. Lo que tenemos es una colcha de retazos. Todos los días aparece una genialidad para resolver los problemas, y la contragenialidad, porque, como es natural, no hay propuesta que no pueda ser controvertida.

Lo que hay que hacer es reorganizar los servicios técnicos de la ANEP, de modo de contar con un departamento de inves-

“La frecuente confrontación entre los trabajadores de la educación y los dirigentes políticos lleva a la imposibilidad de avanzar, al fracaso.”

tigación, de experimentación y planificación que asegure que no demos saltos en el vacío. Venimos introduciendo modificaciones al sistema de a pedazos, problema por problema, sin plantearnos una visión de conjunto. Por eso necesitamos una columna vertebral técnica estable y competente, planificadora, investigadora, orientadora.

Este país ha sacrificado la instancia técnica que tenía el sistema educativo. En el pasado tuvimos en cada uno de los consejos un cuerpo técnico, sólido, permanente, no designado como personal de confianza sino a través de concurso. Eran cuerpos de inspectores que trabajaban con los docentes. Eso tenía un enorme prestigio y predicamento, al extremo de que los consejos tenían muy fácil adoptar resoluciones porque les venían trabajadas por el sistema técnico. Hoy el país tiene 258 inspectores. En este debate educativo que hemos tenido en estos años, ¿ha leído alguno de nosotros alguna declaración del cuerpo ins-

pectivo nacional? No. La norma es recibir y distribuir circulares. Estamos manteniendo un cuerpo que debiera ser técnico, pero que no es más que administrativo y burocrático. Yo no los quiero ofender, porque no son ellos los culpables. ¿Y quién llena el vacío? Los partidos políticos, cada uno con su legítima visión de la sociedad, pero tienen también sus intereses partidarios.

La partidización de la educación empobrece el análisis, crea estereotipos simplificantes, afecta la moral profesional y las motivaciones de los docentes, siembra duda y desconcierto en el sistema. La confrontación tan frecuente entre los trabajadores de la educación y los dirigentes políticos lleva siempre a la imposibilidad de avanzar, al fracaso. Cada vez que se reúnen en un cónclave tales o cuales grupos y emiten grandes y sustanciosos documentos, si eso no es parte de un trabajo más compartido, va a llevar siempre a que hasta por costumbre sean textos que el magisterio y el profesorado rechacen. Por no haber sido consultados. Por una razón de método.

Lo que nos pasa con los inspectores pasa con las ATD, que están subaprovechadas, y con los directores. Nosotros tuvimos un instituto magisterial superior y lo eliminamos. Hoy los directores hacen un cursillo aquí, una jornada allá, y listo. En el pasado tuvimos una producción importante de literatura pedagógica.

Pregunto: ¿cuál es la publicación técnica que los docentes reciben hoy del Estado? No hay.

Por otra parte, el país carece de mecanismos sólidos de planificación y de investigación educativa. No es que no haya investigación, pero lo que quiero es una investigación planificada, inserta en el sistema y al servicio del sistema, y no del señor que necesita hacer la tesis de maestría e investiga la influencia de la inmigración vasca en la educación. Por último, carecemos de experimentación pedagógica. Aquí hubo escuelas experimentales, en lo rural, en lo urbano, en educación especial. Y hubo un respeto por lo experimental, protegiéndolo de las contingencias políticas. ■

1. Nació en 1922 en Barcelona, a los 4 años llegó a Uruguay y en 1939 se graduó de maestro. Participó en la misión sociopedagógica de 1946 en Treinta y Tres, y entre 1954 y 1961 lideró el primer núcleo escolar experimental en La Mina para trabajar con familias de rancharíos rurales. Entre 1961 y 1982 ocupó cargos técnicos en la UNESCO. Entre 2005 y 2007 asesoró al presidente del CODICEN, Luis Yarzabal, e integró la comisión organizadora del debate educativo. En 2006 la UDELAR le otorgó el título doctor honoris causa. Desde 2010 participa del Grupo de Reflexión sobre Educación.
2. “La educación, prioridad de país. Aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva”, elaborado en el marco de la fundación Propuesta Uruguay 2030 y firmado además por Renato Opertti y Ricardo Vilaró.