

Año VI - Nº 17 - Noviembre 1992

EDUCACION

Y

DERECHOS

HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

Servicio Paz y Justicia - Uruguay

NOV 1992

HACIA UNA CULTURA UNIVERSITARIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

INFORME DE CEPAL SOBRE LA ENSEÑANZA MEDIA

Redactora Responsable:
Ma. Luisa González
Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción:
Francisco Bustamante
María Luisa González
María del Huerto Nari
Pedro Ravela

Educación y Derechos
Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO VI - Nº 17
NOVIEMBRE 1992
Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)
N\$ 10.000

Se autoriza la reproducción
total o parcial siempre que
sea citada la fuente.

Los conceptos vertidos en
los diferentes artículos son
responsabilidad de sus
autores

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642.
Montevideo - Uruguay
Teléfono: 48 53 01
ISSN 0797 - 4353

Corrección:
Elizabeth Ortega

Realización gráfica:
La Galera A&D
Br. Artigas 1439 / 40 14 66

Impresión:
Talleres Don Bosco
Depósito Legal: 256 175/92

SUMARIO

EDITORIAL

La universidad: fortaleza de
los derechos humanos 1

REFLEXIONES

Hacia una cultura universitaria
de los derechos humanos
María del Huerto Nari 3

Diez años después
¿es posible una universidad distinta?
Ignacio Ellacuría 12

Ética y epidemiología:
reflexión para una práctica social
Sebastián Loureiro 20

SUPLEMENTO

¿Aprenden los estudiantes
en la Enseñanza Media? 23

EXPERIENCIAS

Algunas reflexiones sobre el programa APEX
Pablo V. Carlevaro 35

Escuela de Bellas Artes 39

CARTELERA 42

PARA VER Y LEER 44

CREAR UNA NUEVA CONCIENCIA

LA UNIVERSIDAD:
FORTALEZA DE LOS
DERECHOS HUMANOS

Allá los misiles de Sarajevo y el hambre de Somalia, la xenofobia de Rostock. Más cerca, la bomba de Sendero, los ríos envenenados, la atmósfera perforada, la miseria que existe aunque no brille en las pantallas. Por fin, la voracidad desenfrenada de nuestros marajás. A lo largo y a lo ancho del globo, pero precisamente aquí donde usted y yo vivimos, las personas y los pueblos son mancillados en su dignidad, no son seres libres sino objetos manipulados como trompos que giran a voluntad de otros. Donde quiera que posemos nuestros ojos hallaremos el cuadro de unos seres crucificando a otros.

Utopía siempre viva

Los miembros del equipo editor de esta revista creemos en la posibilidad de expandir una conciencia de respeto en los derechos humanos. Esa fe compartida nos convence de que es la sensibilidad, la determinación y la lucidez de las personas lo único que puede hacer que ellas mismas se desvistan de sus más viejos ropajes. Que se desprendan de su piel de opresor y de oprimido. Que unos y otros quiebren la dialéctica del amo y del esclavo. Que unos y

otros se persuadan de que la mayor plenitud no estriba en la dominación, ni hay hado alguno que nos condene al sometimiento, sino que la libertad y la colaboración son la única clave para la sobrevivencia.

Esa siembra, no debe despreciar vehículo ni sitio alguno. Los medios de comunicación, los contactos interpersonales, los agrupamientos humanos deben portar la semilla de la que crecerán personas dignas. Las instituciones educativas son lugares privilegiados para la formación en valores solidarios. Esto que parece evidente para la escuela y el liceo abocados a los tramos plásticos de la vida humana, no pierde vigencia para los estudios terciarios y especialmente para la Universidad.

Una llama de libertad

Hace casi un milenio surgieron las primeras universidades. Creadas para proveer de un estudio universal al sector dirigente del clero feudal, con el correr del tiempo se transformaron en reductos de libertad en los que nuevos sectores sociales y culturales buscaron expresarse. Toda la historia de las universidades es una incesante lucha en favor



de la independencia del pensamiento y de la creación. Las universidades han sido siempre un hervidero de gestas libertarias, la convergencia de juventud y cultura han hecho elevarse la llama de la rebeldía contra la opresión, contra el autoritarismo y el privilegio, se encuentren donde se encuentren, aun en el seno de los propios claustros. Estudiantes, profesores y autoridades universitarias han sido ejemplos de esas luchas. Baste recordar sólo a nuestra Universidad de la República ante las dictaduras, resistiendo enhiesta como bajo el terrismo o intervenida y desangrada como en la última experiencia dictatorial hasta resurgir dificultosamente en estos tiempos.

Por ello, la Universidad también puede ser una fortaleza de los derechos humanos. Porque es una institución nacida y nutrida por ese ideal de libertad, cuyos fines no se agotan en la sola formación de profesionales. La Universidad se brinda a la sociedad como un ejemplo de institución que propulsa a sus miembros a través de la capacidad y el esfuerzo. Y cuando eso no sucede, no tarda en nacer de su seno el movimiento cuestionador de los

irritantes privilegios que en ella se incuban. Pero como hogar ya creador, sostenedor o impulsor del conocimiento superior, cumple una función que trasciende por lejos a los pocos que se educan en ella. La Universidad se debe a la sociedad que la ha creado y que la sostiene con sus recursos, y esos aportes han de servir para mejorar las condiciones de vida del todo social. La Universidad crea, investiga, enseña, no para un núcleo de doctores ni de adinerados sino para la sociedad. Por todo esto los derechos humanos son sustancia inherente y genuina de la Universidad, y ésta es un sitio y un medio adecuado desde donde los derechos humanos pueden relacionarse con la sociedad.

Al maremagnum de fin de siglo sobrevive empecinada una utopía, la de seguir abriendo espacios para una nueva conciencia de respeto entre las personas y los pueblos. Pese a tanta frustración y sufrimiento, perdura la esperanza en el triunfo de la solidaridad. El sistema educativo, y la Universidad dentro de él, deben ser instrumentos perfeccionados diariamente al servicio de esa empresa. ■

HACIA UNA CULTURA UNIVERSITARIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

María del Huerto Nari ()*

Una preocupación que está en la raíz del quehacer universitario es vincular la formación de profesionales calificados con la necesidad de promover el desarrollo integral de la persona y la sociedad. Frente a este desafío es vital buscar permanentemente mecanismos educativos que contribuyan a la formación de actitudes y valores solidarios con la promoción de los derechos humanos. Para conocer la situación de la Universidad en estos grandes temas, se entrevistó a los decanos, asistentes de decanos y directores de todas las carreras universitarias y a autoridades de la Universidad Central y de la Universidad Católica.

El concepto de derechos humanos

Hablar de una cultura de los derechos humanos, nos lleva a comenzar una reflexión general sobre ellos, para llegar a determinar posteriormente su vinculación con la Universidad.

No podemos limitar el concepto de los derechos humanos a lo que durante muchos años fue motivo central de atención: la lucha contra la represión y la búsqueda de la libertad. Se trata de una concepción mucho más amplia. El primer derecho de todo ser humano, que a su vez da sentido a todos los demás, es el derecho a la vida. Y este derecho implica todas las generaciones de derechos humanos, comprende los derechos civiles y

políticos, económicos, sociales y culturales de los individuos y de los pueblos.

Los derechos humanos no constituyen un fenómeno puntual, aislado y disociado de una determinada realidad socioeconómica y política.

Defenderlos y promoverlos implica no sólo conocer y proclamar las declaraciones que los amparan, no sólo denunciar las violaciones de los mismos, sino también —y quizás éste sea el aspecto más difícil—, buscar y proponer las alternativas viables para que toda persona pueda nacer, crecer y desarrollarse según sus necesidades biológicas y afectivas en todo su potencial genético y creativo. Esta dimensión amplia de los derechos humanos es el contenido que las Naciones Unidas dieron al término en sus múltiples declaraciones y pactos internacionales.

El tema de los derechos humanos adquiere cada vez más importancia estratégica por la proyección ética-social que su cumplimiento y compromiso solidario

(*) Coordinadora del Departamento de Nutrición Social de la Escuela de Nutrición, Facultad de Medicina, Universidad de la República. Integrante del Equipo de Educación del SERPAJ.

tiene para la existencia de los pueblos.

El origen etimológico de la palabra derecho es *directus*, es decir lo que va recto, dirigido a defender y asegurar una vida digna a todo ser humano y a cada pueblo, creando las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que la hagan posible para nuestras generaciones y las que vendrán.

La Universidad ante los derechos humanos

Conocer, comprender la realidad que hoy nos toca vivir para contribuir a transformarla es el currículo principal de una Universidad que pretenda que los derechos humanos sean una realidad capaz de generar una sociedad justa y humana.

El reconocimiento, la defensa y la promoción de los derechos humanos, tanto individuales como colectivos, son y deben ser, cada vez más, elementos constitutivos de los valores y el quehacer universitario, en sus funciones clásicas de investigación, docencia y extensión, sobre todo si permanece fiel a sus fines y quiere realizar su misión de analizar y aportar alternativas de solución a la realidad social en la que se encuentra inserta.

La educación debería inspirarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz"* (Art. 26, párrafo 2).

No es necesario añadir ninguna función a la Universidad para que el enunciado anterior pueda ser concretado. Más aún la propia definición de los fines universitarios establecidos en la Ley Orgánica, lo implica claramente: *"La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomiende."*

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura, impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno". (Art. 2, Ley Orgánica de la Universidad, Nº 12549, del 16/10/1958).

La Universidad no es solamente un ámbito en donde se forma académicamente para ejercer luego una profesión, sino que es un lugar en donde se forma humana y socialmente.

De esta manera, uno de los desafíos que la Universidad tiene frente a los derechos humanos es comprometerse como su promotora y defensora a partir de sus fines y funciones específicos.

La creación y difusión de una cultura de los derechos humanos constituye un ámbito de incidencia de la Universidad y de los universitarios. Sin embargo, al analizar la existencia de esta cultura, se puede constatar una importante distancia entre el pensamiento y la práctica, los deseos y los logros.

La mayoría de los que hoy están conduciendo los diferentes servicios universitarios, opinan que si bien hay una conciencia universitaria de los derechos humanos, la misma es difusa y poco precisa. No existe una concepción amplia del alcance de los mismos, tal como se concibe a fines del siglo XX. En algunos grupos la concepción se limita a los casos de violación o a situaciones críticas de riesgo de vida.

En un importante número del sector estudiantil la preocupación por esta temática es más débil de lo que fue hace algunas décadas donde había una problematización muy aguda sobre ella que partía sobre todo de la comunidad gremial y no tanto de la académica formal, aunque la misma, de alguna manera movilizaba a todo el sistema.

Si bien hay un reconocimiento del importante papel que tiene la Universidad en ese ámbito, al hacer un balance de la realidad actual se observan situaciones que se caracterizan por la existencia de una coyuntura empobrecida en la concepción amplia de los derechos humanos que a su vez, tampoco se traduce en conductas y prácticas.

Se afirmó estar viviendo un período crítico en donde decayeron los valores fundamentales.

"... Estoy tremendamente preocupado por la temática de lo que yo llamo una pérdida de valores muy importantes. Lo que importa es el éxito personal, la competencia, el individualismo. Ya no hay utopías ni actitudes de solidaridad y de servicio."

"... Hoy en promedio hay más estudiantes que vienen a la Universidad con la meta de obtener un título, graduarse y salir de ella lo antes posible."

Si bien la gran mayoría de los estudiantes viven la situación antes mencionada, algunos entrevistados afirman que sí existe una sensibilidad por los derechos humanos, sobre todo en aquellos estudiantes que tienen una ideología que han recibido de su familia y de sus relaciones. El problema es que no se traduce como antes en actividades de tipo gremial, de tipo colectivo que eran fuente permanente de formación informal.

"... Hay un volumen importante de estudiantes que no tienen una gran actuación en el campo gremial o en el campo de la responsabilidad de cogobierno porque están sólo para estudiar. Están muy preocupados por sus problemas de rendimiento personal, además tienen la presión de sus familias y de la sociedad para que no fracasen."

A su vez se destacó que en muchos docentes, sí existe una cultura de los derechos humanos, argumentando que gran parte de ellos han estado comprometidos en algunas de las corrientes defensoras de la democracia y, a través de su experiencia personal, tienen una clara conciencia de lo que los mismos implican. Lo que no existe es una cultura de transmisión de esos valores que esté funcionando bien para las generaciones que hoy están dentro de la Universidad.

Un poco de historia

Ha habido innumerables intentos de reestructuración académica a partir del gran movimiento de renovación universitaria que nace en la Universidad de Córdoba (Argentina, 1918) y adquiere una dimensión latinoamericana en donde se definen los fines y la acción social de la Universidad.

Se crea una conciencia colectiva de una nueva praxis que genera en 1951 la lucha por la autonomía universitaria y la posterior elaboración de la Ley Orgánica de la Universidad de la República vigente desde 1958.

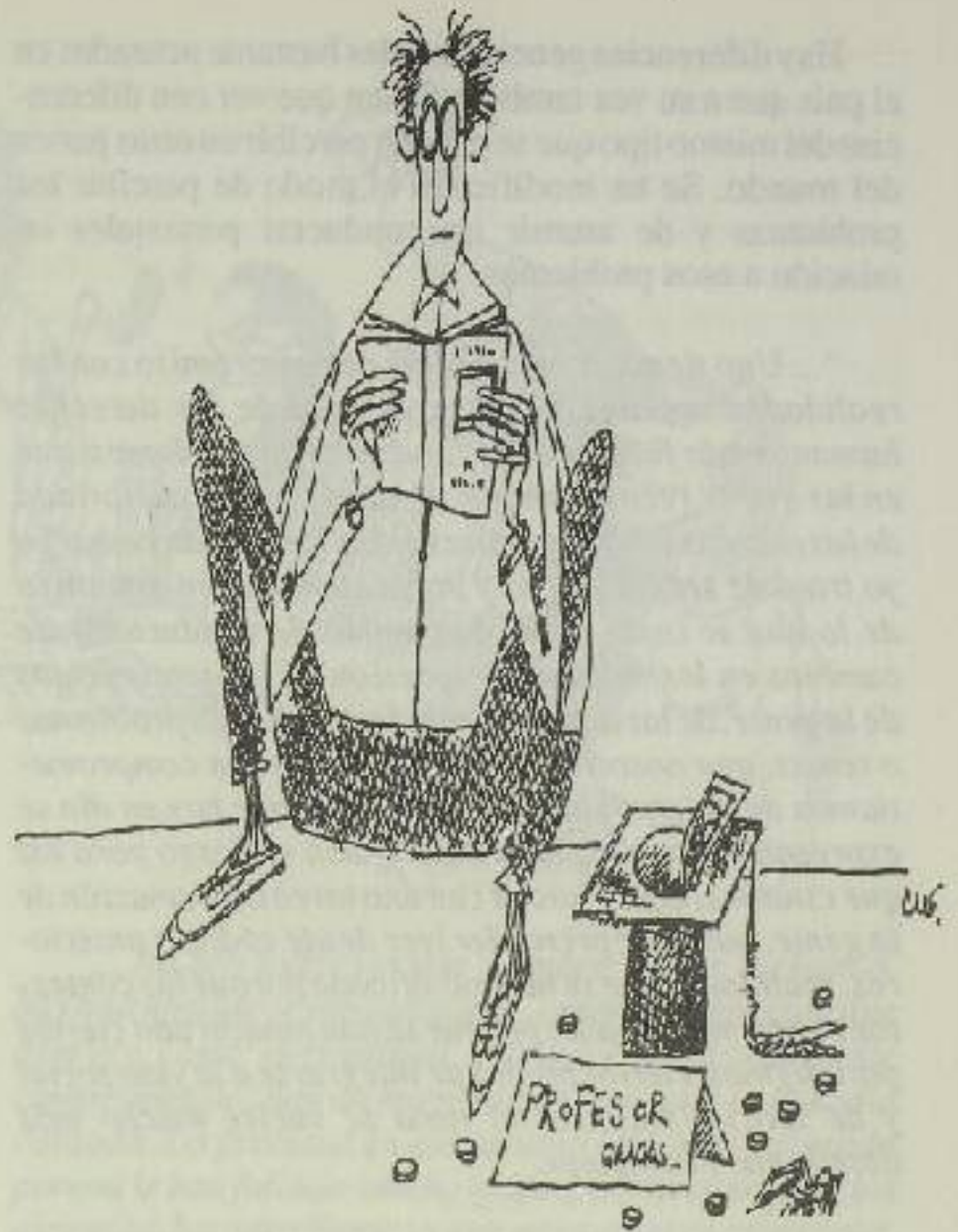
Uno de los testimonios hace referencia a esa época:

"... Cuando yo estaba en la FEUU en el año 51, en una semana convocamos a una convención nacional. La movilización era más fácil de canalizar y de utilizarla hacia un objetivo concreto como era una convención por la autonomía de la enseñanza a nivel constitucional."

El gremio constituía también un lugar importante para la generación de esa cultura de los derechos humanos.

"... Yo tengo un recuerdo especialísimo de mi formación universitaria en la asociación de estudiantes, en donde los gremios eran un lugar de generación de cultura, mucho más que en el aula. El gremio era el ámbito en donde el colectivo (resumido quizás en los militantes) definía pautas culturales que eran nuevas y se volvía un compromiso ético hacerlas vigentes. Luego esto se modificó mucho, ya antes de la dictadura, luego durante la dictadura. Hubo un resurgimiento al final de la dictadura muy importante, que los que estábamos lejos lo vimos como el renacimiento del movimiento estudiantil con las mismas características intemporales, yo diría con las características del movimiento de principios de siglo, de Córdoba y de la década del 50. Luego renació a comienzos de la década del 80 con una movilización magnífica de los estudiantes que por diferentes motivos no fructificó en relación con la Universidad renovada después de la dictadura, a partir del 85."

Además había otros espacios de encuentro y reflexión que ayudaban a que el tema estuviera siempre presente.



"... Los estudiantes, en otras épocas de la Universidad, se formaban, discutían y hacían una cultura de los temas de los derechos humanos, integraban conocimientos, discutían sobre la situación de la Universidad y la sociedad. Y eso les daba una cultura muy profunda y una sensibilidad que quedaba en sus vidas, que marcaba su actividad profesional."

La situación que viven la mayoría de los estudiantes hoy no coincide con la preocupación que históricamente ha tenido la Universidad sobre los derechos humanos en el aula y en los gremios.

¿A qué se debe esa brecha entre lo que ha sido la evolución histórica de la Universidad y la situación actual?

Algunas hipótesis que vale la pena investigar

a. La situación. ¿es general?

Retomemos la pregunta anterior. ¿A qué se debe esta diferencia entre la situación que se observa en la mayoría de los estudiantes y una Universidad que, en sus principios, promueve y defiende los derechos humanos?

En primer lugar, esas diferencias no deberían atribuirse solamente a la temática de los derechos humanos ni al ámbito específico de una determinada facultad o escuela universitaria.

Hay diferencias generacionales bastante acusadas en el país que a su vez también tienen que ver con diferencias del mismo tipo que se pueden percibir en otras partes del mundo. Se ha modificado el modo de percibir los problemas y de asumir las conductas personales en relación a esos problemas.

"... Uno tiende a ver un nivel de compromiso con las realidades sociales y con la defensa de los derechos humanos más fuerte en las conductas que teníamos, que en las que se reconocen por lo menos en la exterioridad de las acciones de los sectores más jóvenes. Sin embargo yo trato de ser cauteloso y preguntarme si en definitiva de lo que se trata no es de cambio de conductas y de cambios en los modos de expresión de los sentimientos de la gente, de las adhesiones a determinados problemas o temas, que nosotros expresábamos y nos comprometíamos de determinada manera. Pero que hoy en día se expresan de manera diferente. Quizá el riesgo para los que estamos relacionados con una tarea de formación de la gente, pase por pretender leer desde códigos anteriores, realidades que se han modificado porque los contextos se han modificado, porque se han modificado ciertos paradigmas, ciertos modos de integrarse a la vida social y de vivirla, entonces el tema se vuelve mucho más desafiante y complejo."

b. Lo que tiene que ver con la Universidad

Por otro lado, nos encontramos en una Universidad sumida en una profunda crisis estructural, donde, si bien existen importantes inquietudes y cambios en los planes de estudio de numerosos servicios universitarios, el contexto determina la permanencia de una rigidez metodológica y curricular que tiene como producto la formación de un estereotipo de profesional tradicional.

"... No es verdad que el conocimiento penetra, el estudiante universitario es cada vez más insensible. La preocupación central y esencial son los títulos. Un estudiante entra en una unidad académica universitaria y sale sin una transformación de valores en sí. No es un individuo que ha transformado su cultura personal en soporte de una futura acción profesional. ¿Por qué? Porque se han ahuecado los contenidos de la enseñanza, porque ya no existen situaciones en las cuales las relaciones vitales entre el acto educativo y el estudiante adquieran valor hacia la vida interior del estudiante. El estudiante viene a recoger un diploma y eso es cada vez más una trampa y todo el mundo admite que es una trampa. Cada vez más se especializan en grabar apuntes, sacar exactamente los elementos que constituyen la necesidad, repetir de memoria y establecer compuestos rígidos intelectuales para sortear vallas."

La Universidad está hoy formando para el futuro, en

donde no hay certezas sobre cuáles sean los requerimientos, las necesidades y las especializaciones. Por lo tanto no basta con la información, lo esencial es la formación para que el graduado desde su capacidad autodidacta pueda enfrentarse con las nuevas y cambiantes realidades.

"... Se ha tendido a formar a los profesionales en base a un sistema de amaestramiento, de enseñanza muy poco educativa. Era como llenar algo, le poníamos cosas adentro. Se llenó, le dimos el título y afuera. El mundo no evoluciona de esa forma, el mundo sigue cambiando y el técnico se quedó. El estudiante debe aprender la metodología de resolver un problema. La esperanza que uno tiene es formar personas para enfrentar problemas que aún no han sido enfrentados."

"... Algunas veces somos demasiado pretenciosos y queremos que sean muchísimos los valores o que sea muchísima la claridad. La gente luego como profesional se va a tener que contrastar mucho y le van a pasar muchas cosas. Desde la incertidumbre de cómo va a ejercer como profesional, hasta la inseguridad de qué tipo de trabajo va a tener. Yo creo que cuando uno se ha impregnado de una manera de pensar la realidad, de valorarla y en esa realidad tener, como espontaneidad interior, una serie de valoraciones por lo humano, eso se tiene que notar, tiene que salir."

Una de las causas por las que no existe mayor fuerza en la valoración anterior, se debe en primer lugar a los propios profesores, pues son estos los que están en contacto diario con los estudiantes.

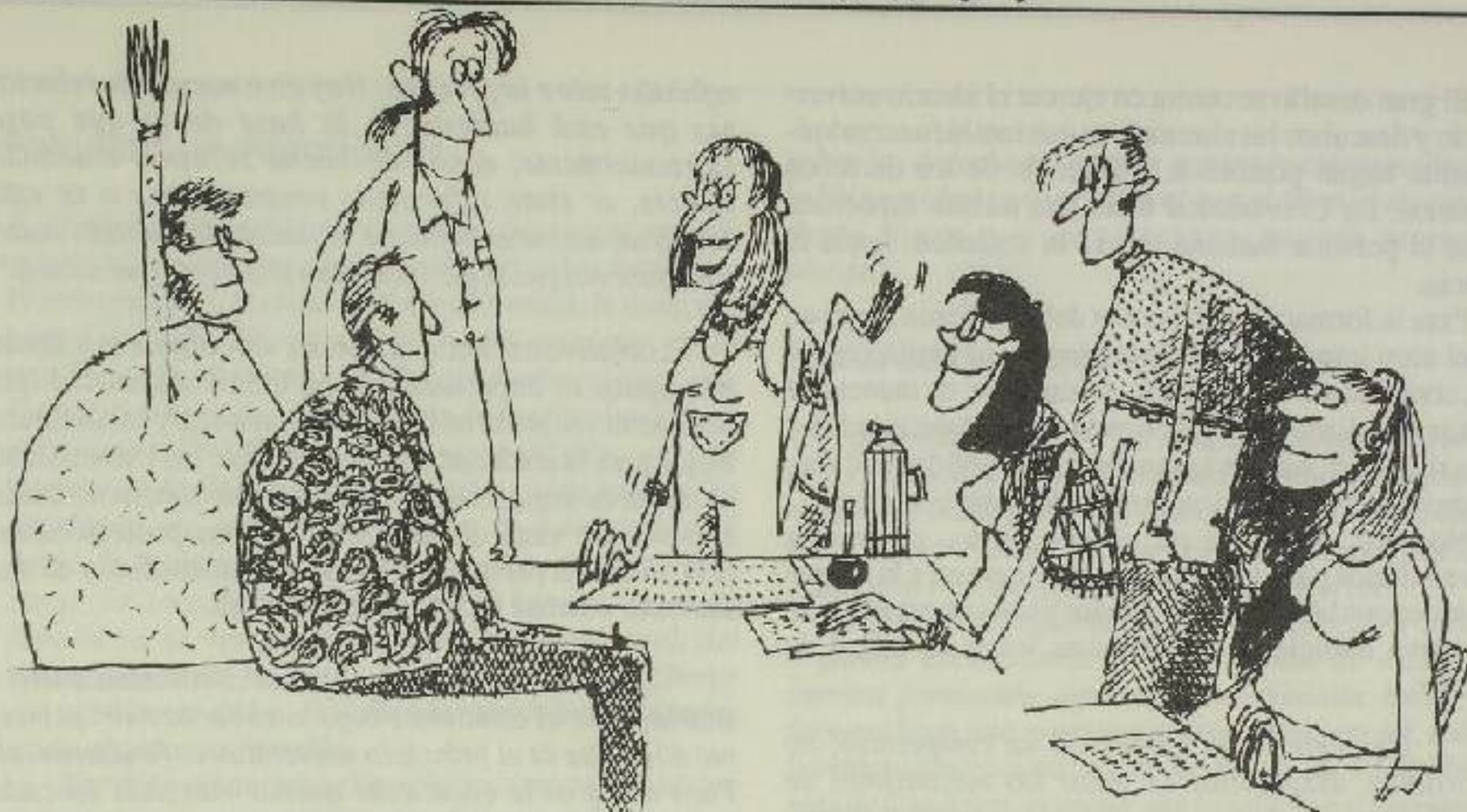
Unido a esto, aparece el tema de los recursos financieros que limitan la disponibilidad de equipos, materiales y que fundamentalmente afecta la carrera de los docentes dedicados al gran desafío de formar los futuros profesionales del país.

"... El ámbito universitario no queda aislado de lo que es la sociedad, lo que es el entorno en el cual vivimos. Nunca terminamos de formar un equipo docente estable, hay permanentes renunciaciones, la profesión docente muchas veces se abandona, no por falta de vocación sino por los bajos salarios. Todos los años tenemos que pensar cómo sobrevivir."

Y con relación a la temática específica de los derechos humanos, pocas facultades o escuelas universitarias han trabajado sobre el mismo, ya sea desde el punto de vista académico o de su práctica. O bien el tema ha sido más bien abordado desde la vertiente jurídico-legal, que desde una concepción más amplia como podría ser la ética-moral o la social.

c. ¿Y los grandes maestros?

Otro gran tema de la Universidad de hoy y que ayuda a



explicar la situación que estamos viviendo, es la existencia o no de grandes maestros. En la medida que hay una crisis en el sistema educativo en general y en el sector docente-universitario en particular, no hay muchas personas que se dediquen por entero a la Universidad. Las dedicaciones altas son las que posibilitan que un profesor, más allá de lo que dice en el aula, viva y oriente a jóvenes generaciones a través de la dedicación viva de su trabajo, de su investigación, de su acción, de su coherencia en el ejemplo.

"... En el pasado en la Universidad había más Maestros con mayúscula, más profesores orientados no sólo en lo científico sino en lo humano, en lo ético, que iban marcando líneas y abriendo perspectivas para las jóvenes generaciones."

"... Se necesitan personas que crean en lo que hacen, con valores implícitos que contagien, porque los tienen a flor de piel, porque lo que uno tiene muy profundo, de eso habla."

"... Y es lógico que los estudiantes reivindiquen que los formadores sean ejemplares y no sólo porque sean excelentes profesionales en su medio, en la región, en Latinoamérica o que en otros países suenen como excelentes técnicos, sino porque en medio de esas técnicas que uno aspira a que sean excelentes, salga una inspiración de calidad, de pluralismo, de tolerancia y de jugarse por valores. Jugarse por ellos significa también jugarse por puestos sociales y por puestos económicos."

d. ¿Un desgaste natural?

Cuando el concepto de los derechos humanos se utiliza exclusivamente desde la perspectiva de lo que fueron los años de lucha contra la represión, se advierte cierto cansancio, pues fueron temas que han golpeado muy fuerte y que pareciera que la gente quiere olvidar.

"... No son todos los que siempre siguen luchando, hay muchos que se van cansando, quieren conocer lo que aparece como normalidad, inclusive la propia gente comprometida, hay un momento en que baja la guardia cansada. La juventud en ese sentido está muy golpeada porque le han fallado mucho lo que podrían llamarse los ejemplos, los paradigmas y entonces quieren otras cosas, que no saben bien lo que es."

"... Como sucede después de una tormenta, la gente joven prefiere no ocuparse de la tormenta, es un fenómeno que en la historia de la civilización ha pasado con frecuencia."

Derechos Humanos, formación en valores y compromiso social

La Universidad tiene como misión fundamental la formación de profesionales íntegros y capaces de aportar a la sociedad desde su disciplina y en conjunto con otras profesiones.

Es necesario reconocer que en muchos casos, la formación humana ha sido descuidada en los procesos de educación universitaria. Debe exigir y buscar la excelencia en su formación, que a su vez estará orientada para el servicio de la sociedad. El gran desafío de la Universidad es no sólo instruir y capacitar profesionales, sino también formar hombres y mujeres.

"... La excelencia académica es indeclinable..., la Universidad debe exigir calidad. Pero la excelencia humana en la formación es fundamental. Formar ¿para qué? Formar para responder a las necesidades del país. El prestigio de un profesional no lo debe dar un título, se lo debe ganar la persona por lo útil que es para la sociedad."

El gran desafío se centra en ejercer el ideario universitario y descubrir las alternativas que también económicamente hagan posible la afirmación de los derechos humanos. La Universidad tiene una misión específica hacia la persona humana, hacia la sociedad, hacia la ciencia.

Para la formación en valores del estudiante juega un papel muy importante el currículo con su perfil, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, de manera de formar estudiantes que no vivan en la competitividad y en la rivalidad, sino en la sensibilidad y solidaridad ante los problemas sociales, aprendiendo junto con otros.

No sería suficiente un cambio en los programas universitarios pues los estudiantes al ingresar a la misma ya vienen con hábitos incorporados y con una experiencia educativa tradicional que muchas veces es difícil de revertir.

"... Un régimen de enseñanza no competitivo, no autoritario, desprovisto de todos los mecanismos de humillación y castigo, ponderaciones y premios: exámenes, notas, puntajes, derrotas, pérdidas y ganancias, títulos y no títulos. Hasta la metodología de trabajo en sus contenidos educativos debe implicar una profunda consideración y respeto a la naturaleza del estudiante, buscando sus capacidades potenciales que él mismo ignora. Toda la metodología está orientada a que el individuo tenga una relación muy directa entre su sensibilidad y el conocimiento. La enseñanza activa parte de la situación del estudiante, parte de sus ilusiones, parte de sus desilusiones, parte de sus conflictos, parte de sus esperanzas y allí incorpora el conocimiento como parte activa de la emoción del estudiante."

Desde la óptica de los derechos humanos, la formación valoral implica necesariamente estar informado sobre los mismos para que se conviertan en parámetros de referencia y esto se logra por encima de todo, viviéndolos...

Los derechos humanos no deben circunscribirse a una materia más, sino que deben ser el trasfondo mismo de cada disciplina orientada a formar profesionales dispuestos a trabajar por su vigencia.

Es necesario ir desarrollando metodologías y formas organizativas que permitan ir avanzando en este campo.

Aun así la Universidad sería incapaz de promoverlos y defenderlos y sería incongruente en lo que proclama si en su quehacer no demuestra respeto, libertad y participación de cada miembro de la comunidad universitaria. Si lo que deseamos es promover y proteger nuestros derechos y los de los demás, necesitamos comenzar por la vida universitaria como tal y su organización en particular. El compromiso de los derechos humanos debe permear toda la vida universitaria.

"... En la vida universitaria ocurren muchas cosas que no es necesariamente el currículo formal con todas las posibilidades que tenga de trabajo de campo y de

reflexión sobre la práctica. Hay otro mundo de relaciones que está bastante en la base de lo que pasa curricularmente, donde de hecho se están anulando valores, se están reforzando contravalores o se está dando un discurso bastante distante, demasiado insistente sobre algunas actitudes, tan insistente que satura."

El objetivo explícito de formar valoralmente y desde esta óptica es imprescindible en toda Universidad que profese su vocación en la dignidad humana y en un futuro mejor para la sociedad a la que se debe. La Universidad ya no puede seguir soslayando este abordaje, tanto desde el punto de vista de formación de sus profesionales, como desde la perspectiva académico-científica y de sus acciones mismas dentro de la sociedad.

"... El solo hecho de ingresar a la comunidad universitaria, pone al estudiante bajo la cobertura del principio ético que es el principio universitario fundamental. Para nosotros la ética debe quedar marcada en cada cosa que hagamos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; además es algo que se señala en las especificidades de cada profesión. El principio original de la palabra ética es habitar, convivir y es importante que los alumnos puedan recoger eso como enseñanza básica y fundamental."

Algunas experiencias

En este marco, en varios servicios universitarios, se han generado diferentes oportunidades para que los estudiantes vivan su compromiso y reflexionen sobre sus vivencias en un proceso tanto curricular como extracurricular, en su participación en las actividades de investigación y extensión universitaria. Se han propuesto desarrollar y probar metodologías y formas organizativas que permitan ir avanzando en el campo de la formación valoral de los estudiantes.

En muchas facultades y escuelas Universitarias desde el comienzo de la carrera, los estudiantes están en contacto con la realidad social, auscultando, investigando y analizándola.

En muchas prácticas, los alumnos trabajan con los grandes problemas y dificultades de la comunidad que hacen a su nivel de vida y que son parte de los derechos humanos.

El conocimiento de la realidad social los lleva necesariamente a una acción destinada a mejorar la situación del ser humano en su plenitud. En otros servicios universitarios, hay una preocupación, por quienes estudian ciencias, en participar en investigaciones aplicadas a problemas que la sociedad tiene y se deben resolver, asumiendo su responsabilidad frente a la comunidad.

En los siguientes recuadros presentamos algunos testimonios, que ayudan a comprender el esfuerzo que en esta línea se está realizando.

Facultad de Agronomía

"... Todas las ciencias agronómicas tienen que ver con algunos aspectos que afectan a los derechos humanos. El tema pobreza, la producción de alimentos, la situación social de la familia rural, del medio ambiente, de la preservación de recursos. Tradicionalmente en esta facultad, y hoy también en otras de las facultades que podríamos llamar del grupo tecnológico, se han desarrollado las ciencias sociales. Hay cursos de economía, de economía agrícola, de administración rural, de sociología, de extensión rural y de legislación rural. Se toca la problemática del hombre rural, la familia rural, los problemas del productor rural, del trabajador rural y a través de eso aparecen desde luego los problemas de los derechos humanos jerarquizados en la enseñanza formal.

También pienso que es mucho más motivante el tipo de enseñanza que se haga, el enfoque pedagógico que se use y las vivencias que estimulen al estudiante. En ese sentido lo más destacable en la facultad es el nuevo ámbito pedagógico que existe en el actual plan de estudios y que es el taller. Ya en el primer año, durante el primer semestre, los estudiantes tienen un ciclo que se llama *Introducción a la Realidad Agropecuaria*, salen al interior, visitan el medio rural y tienen experiencias directas y trabajos en grupos en relación a diversos aspectos de la producción agropecuaria y del medio rural. El taller de *Introducción a la Realidad Agropecuaria*, tiene el objetivo de presentarle al estudiante desde el primer año el Uruguay rural y el rol de la agronomía en ese Uruguay. Estos talleres continúan a lo largo de la carrera; en 2º año el estudiante analiza una región desde el punto de vista de los recursos. En 3º año hace un análisis de un rubro de producción y en 4º año de un predio, de un establecimiento productivo. En todos los casos hay estadías, salidas, informes, discusiones, análisis que tienden a integrar y a dar oportunidad de vivencias. En muchos casos los estudiantes hacen un diagnóstico, por ejemplo, de un predio y después plantean una alternativa técnica o técnico-económica diferente para ese predio. Eso los ejercita en el análisis directo de la realidad, los obliga a integrar conocimiento, a usar esos conocimientos en soluciones concretas y también a compenetrarse de realidades humanas que los llevan a sensibilizarse con las mismas.

La otra vertiente posible de aproximación a esta formación sobre temas de derechos humanos estaría dada por las actividades extracurriculares, se han hecho mesas redondas, discusiones con participación de técnicos, políticos, productores, docentes. Sobre temas como la colonización, el problema de la tierra, la situación real de la producción y del hombre en medio del problema productivo.

Esta es una de las claves para la sensibilización

sobre los derechos humanos y para la integración de la Universidad con la realidad social. Sino el discurso desde afuera y el curso teórico, muchas veces se pierde."

Facultad de Arquitectura

"... Todas nuestras materias tienen un enfoque hacia la concepción amplia de los derechos humanos. El enfoque nuestro, el más específico, el propio de la disciplina es el de los derechos ciudadanos respecto al uso, gestión y apropiación del espacio urbano-territorial.

Hasta por obligación de lo que especifica la ley orgánica universitaria y nuestro plan de estudios, nuestra formación debe ser direccionada hacia la formación de un arquitecto responsable social, colaborador técnico para tratar de solucionar los problemas de tipo físico-espacial que involucran a las mayorías necesitadas en todo aquello que la ciudad provee como beneficio de sus ciudadanos.

Hablo de lo urbano porque prácticamente la Facultad por múltiples razones radica su accionar especialmente en este campo. Sin embargo también hay tareas que se están haciendo en el interior con los mismos principios.

Talleres de Facultad de Arquitectura con Institutos de Investigación están trabajando sistemáticamente desde 1987 en 4 programas de rehabilitación barrial, que implican:

- un conocimiento de la realidad del barrio
- diseño de propuestas concretas para enfrentar los desajustes, que de común acuerdo con las organizaciones barriales, se entiende que hay que enfrentar en todos los campos y potenciar todos los aspectos positivos que tiene Montevideo.

En definitiva tenemos que hacer una facultad cuyos procesos de enseñanza se articulen mucho más con la realidad social.

Si toda la Universidad intenta trabajar en esa dirección, en el entendido que no debe dejar de formar excelentes profesionales y preparar investigadores de excelente nivel, pues si no lo hace muere, pero siempre abierta a la realidad.

La sociedad va a defender a la Universidad en la medida que esté convencida que esa Universidad le da respuestas concretas a sus necesidades."

Facultad de Medicina

"... Acá lo que falta no es el discurso sino la reflexión. Nosotros tenemos que introducir una reflexión permanente sobre el quehacer en los aspectos éticos, en los aspectos de la relación humana, en los aspectos del respeto por los derechos del otro y por nuestro respeto recíproco.

Desde el punto de vista educativo, la clave es generar experiencias que pongan al estudiante en contacto con el ser humano integral, completo, de igual a igual. Por esto insistimos que las experiencias en comunidad son un factor de humanización de los profesionales de la salud. Humanización porque se encuentran con otros, porque se encuentran en una situación de diálogo bidireccional, porque no sólo dicen sino escuchan. La educación en comunidad humaniza, en el sentido más amplio del término. Hace mucho a los derechos humanos porque pone el acento en la componente humana."

Facultad de Ciencias Económicas

"... Los planes de estudio en Ciencias Económicas tienen una primera finalidad que implica desarrollar simultáneamente una razón crítica y una razón práctica. Por un lado la capacidad de analizar problemas y por otro lado la capacidad para resolverlos.

A partir de esa finalidad hay una serie de criterios orientadores del plan, uno de ellos es la presencia permanente de la impronta de la realidad nacional en las diferentes materias, estamos formando estudiantes para el Uruguay y no para cualquier país.

La formación debe ser plural, deben ser expuestas de manera objetiva, las diferentes concepciones en el ámbito de lo económico, lo sociológico, lo político del derecho. La formación es interdisciplinaria."

Facultad de Odontología

"... En el plan de estudio, cuando pensamos en el perfil del odontólogo, planteamos una formación de carácter

general del individuo que incorpore valores humanos, que en definitiva son los que forman los derechos humanos. Estos deben ser como un sol que permanece e ilumina la enseñanza en términos reales y prácticos, todos los días en cada una de las actividades de docencia-aprendizaje, para que los estudiantes transformen su práctica en conductas permanentes.

No es suficiente con conocer los derechos humanos, debe haber conductas dirigidas a resolver los problemas vinculados con el no ejercicio de los derechos humanos que en definitiva es el no ejercicio de las posibilidades de acceder a la salud.

Por un lado está el discurso curricular y por otro las prácticas que muchas veces tenemos cuando atendemos a un paciente. Tenemos cuadros de trabajo, por ejemplo hacer tres amalgamas. Concorre un paciente a hacerse esas tres amalgamas, pero ese mismo paciente tal vez tenga que hacerse una extracción, la que no se le efectúa pues la clínica a la que concurre no hace extracciones. El paciente se transforma en un objeto que contribuye a la formación del estudiante, en lugar de formarse el estudiante a la luz de las necesidades de atención de salud del paciente.

Esto que intentamos cambiar tiene una larga historia y no va a ser sencillo cambiar un modelo que ha generado prácticas y hábitos muy difíciles de romper en muchos docentes. Además refleja el modelo predominante de atención de salud odontológica, donde se utiliza al individuo como diente o como muela para hacer la carrera, sin verlo como ser humano integral, sino como objeto que puedo manipular en función de intereses particulares.

Primero como estudiante para hacer la carrera, después como profesional para ganar dinero. El enfoque es individual y no social."

En todas las experiencias descritas, se realizan análisis de problemas reales y se proponen soluciones para ellos. Se trata de poner al servicio de la comunidad los conocimientos que tienen los profesores y aquellos que están adquiriendo sus estudiantes.

Sin embargo este tipo de actividades han generado resistencias en el interior del propio ámbito académico o desde otras instituciones. Dificultades y críticas que generalmente se crean por la distancia que existe entre las expectativas que despiertan este tipo de actividades y las realidades e impacto que alcanzan en la comunidad. Muchas de las actividades de extensión universitaria se limitan a grupos reducidos, cuando deberían ser propias del conjunto de la Universidad. Varias veces también, se limitan los recursos económicos, profesionales y metodológicos dirigidos a estas actividades, cuando deberían ser apoyadas creativamente.

Estas prácticas de aprendizaje y extensión de la Universidad, no deberían ser sólo una idea alternativa que explique y promueva una relación más amplia de la institución con la comunidad en la que está inserta. La

extensión universitaria, debe caracterizarse por ser una relación de intercambio entre la Universidad que ofrece su especificidad académica y la población que ofrece su saber y la posibilidad de enriquecer el trabajo.

Uno de los muchos aspectos que no deben quedar pendientes en este acercamiento, es el apoyo institucional que debe darse a este tipo de trabajo, los cuales tendrían que ser tratados de la misma manera que otras funciones de la Universidad. El campo del aprendizaje-extensión requiere necesariamente de un trabajo multiprofesional e interdisciplinario: agrónomos, veterinarios, trabajadores sociales, profesionales de la salud y muchos más enfrentados a la misma realidad-problema con sus determinantes. Cada uno con su propia formación teórica, aportando su saber específico para construir un conocimiento común orientado a objetivos comunes. Esta es una tarea que involucra a docentes, estudiantes y los lleva a vivir y comprender la realidad, buscando con la comunidad, un cambio que conduzca a mejorar sus condiciones de vida, haciendo posibles los derechos humanos, la formación valoral y el compromiso social.

Crear y difundir una cultura de los derechos humanos, tarea difícil pero posible

Si consideramos el diagnóstico de cómo la mayoría de los estudiantes llega a la educación superior y la difícil situación que está viviendo la Universidad, en un mundo donde prima el individualismo que se nota en estudiantes, en docentes y en otros ámbitos de la sociedad, que lleva a un desinterés por todo lo que no sea inmediato o de beneficio particular, son de gran importancia todos los esfuerzos que se realizan por contribuir a revertir esta situación; tarea que hay que concretar día a día, programa a programa, con disciplina y continuidad.

Es fundamental reconocer la sensibilidad y capacidad profesional de numerosos académicos que en forma individual y cada vez más multiprofesionalmente, se han abocado con renovado entusiasmo a la comprensión y solución de los grandes problemas, convirtiendo a la Universidad en ámbito permanente de análisis y generación de propuestas alternativas. Contribuyendo con su conocimiento y pensamiento crítico y creador a cambiar progresivamente una situación que a todos preocupa.

A veces en la misma Universidad no hay un conocimiento de lo que otros hacen, por lo que es fundamental socializar toda experiencia renovadora que aliente y motive a seguir trabajando, dando confianza y sentido al actuar universitario.

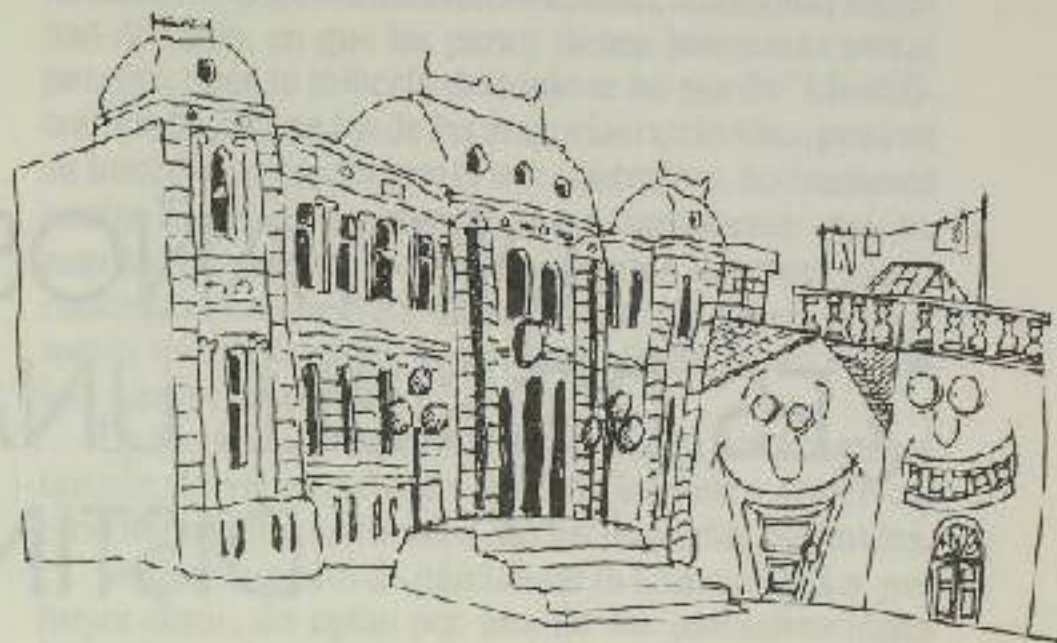
"... Yo creo que todos los servicios de la Universidad deberían tomar el tema de los derechos humanos y más en general la cuestión ética en primer plano, más allá de las actividades curriculares específicas que cada servicio desarrolla, pues esto forma parte del basamento de la Universidad."

"... La Universidad debería hacer un esfuerzo por tomar conciencia del tema, si no es muy difícil que se pueda desarrollar una actividad, una acción y una práctica acorde a las necesidades que el tema reclama."

A su vez no debe esperar hasta tomar acabada conciencia, al mismo tiempo debe desarrollar actividades concretas que además puedan ayudar a definir esa necesaria conciencia de los derechos humanos."

La mejor enseñanza que la Universidad puede ofrecer, es la de una institución comprometida con la realidad social en la que está inserta, no sólo en sus idearios y documentos oficiales, sino en la vida cotidiana.

"... Se nota el cansancio de las grandes sesiones, de las grandes conferencias, de los grandes genios de ideas, esas ideas te pueden remover, te pueden hacer mucho bien y te pueden abrir a otras mentalidades, pero no es suficiente. Tan no es suficiente que lleguen momentos en que uno pareciera que realmente no quiere otras ideas, ni mejores ideas ni peores ideas. Sencillamente quiere ver gente con un optimismo por los valores de los cuales se supone que han emanado y han madurado esas



ideas, quieren ver transparencia y valentía por luego ejercerlas.

Yo creo que bastantes estudiantes y docentes quieren más vida directa, sencilla, de llamar a las cosas por su nombre, de no tener que estar con tantos sistemas de protección de las propias imágenes, que tanto se cuidan y venden.

Y que esta vida para los años que uno la tenga, sea útil al gran mundo de problemáticas y pobreza y de gentes que necesitan solidaridad."

Los derechos humanos se viven en el diálogo, la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad desde el ámbito más personal de la familia al lugar de trabajo en la relación con los otros, ayudando a desarrollar las actitudes, los valores, las posibilidades de creación y transformación del medio.

Una Universidad es universidad, *universitas*, en la medida que asume la responsabilidad que tiene con toda la sociedad.

La Universidad no la conforman sólo sus alumnos, los funcionarios docentes y no docentes y sus egresados. La conformación más plena de toda la Universidad la constituyen las personas y los grupos sociales con quienes dicha Universidad realiza su trabajo y presta su servicio. Porque ése es su universo y porque en su relación con él, a la educación superior se la llama *universitas*. Sin asumir esta relación con la sociedad de la que es parte, la Universidad no puede ser lo que con su nombre proclama ser.

La Universidad no nació ni existe para sí, sino para los demás.

Sin dejar de reconocer que estamos atravesando por una crisis grande que nos afecta y dificulta avanzar con más creatividad y constancia, la Universidad debería unirse a cuantos trabajan por los derechos humanos y por las condiciones económicas, políticas y culturales que los hacen posibles.

Esta es una tarea difícil pero posible, pues cuando un grupo comparte un proyecto con fuerza, entusiasmo, creatividad y actitudes positivas, gran parte del camino ya ha sido hecho. ■

DIEZ AÑOS DESPUES ¿ES POSIBLE UNA UNIVERSIDAD DISTINTA?*

Ignacio Ellacuría

En El Salvador los jesuitas intentaron desarrollar un modelo diferente de Universidad, cuestionando sus objetivos, su modo de actuación, su alcance. La realidad de este país centroamericano tiene notorias diferencias con la nuestra, a lo que hay que sumar veinte años de haber sido escritas estas consideraciones. Sin embargo, estimamos que pueden ser un aporte para reflexionar acerca del papel de la Universidad en toda sociedad.

El 15 de setiembre de 1965 quedaba fundada la Universidad José Simeón Cañas con la intención de potenciar la labor universitaria en El Salvador. Pasados ahora diez años, vistas las realizaciones y las dificultades, un mínimo sentido de responsabilidad crítica exige reexaminar el camino para ver si los hechos —y no las intenciones— permiten hablar de una Universidad distinta. ¿Se ha hecho ya algo en este camino? Las dificultades reales de estos diez años, ¿prueban que es posible en nuestro medio histórico una Universidad distinta, que se dedique efectivamente desde su propia estructura y tesitura universitaria a la negación de una sociedad injusta y a la construcción de una nueva sociedad?

La pretensión de una Universidad distinta

El sentido último de una Universidad y lo que es en su realidad total debe mensurarse desde el criterio de su incidencia en la realidad histórica, en la que se da y a la que sirve. Debe mensurarse, por tanto, desde un criterio político. Esta afirmación puede parecer, a primera vista,

que lleva a una politización desfiguradora de la auténtica labor universitaria en lo que tiene de esfuerzo teórico por saber y por posibilitar un hacer desde ese saber. Sin embargo, no tiene por qué ser así. Y para que no lo sea es necesario preguntarse muy explícitamente por la dimensión política de la Universidad, porque esta dimensión es un hecho innegable y un hecho de grandísima importancia para la orientación misma de la Universidad. El carácter distinto de la Universidad no estará, entonces, en no cumplir con su misión política, sino en cumplirla de otra manera. Esa es la cuestión. Si no se la afronta, además de dar paso a constantes contradicciones internas que tensionan y acaban imposibilitando el trabajo universitario, dejan a la Universidad sin norte y, lo que es peor, a merced de presiones incontroladas por ella.

Pero hay dos formas inadecuadas y falsificadoras de cumplir con esta misión política. Una, la de contribuir a robustecer el sistema imperante respondiendo positivamente a sus demandas y/o no perturbando su marcha,

* Síntesis de un texto tomado de ECA (San Salvador) oct.-nov., 1975, pp. 605-628.

mediante un presunto cultivo neutro del saber y de la técnica. Otra, la de enfrentarse con el sistema, sobre todo con esa parte del sistema que es el Estado, según el modo de hacer de un partido político de la oposición o de las organizaciones populares, cuya actividad política está determinada por su objetivo principal de la toma del poder del Estado. La Universidad, por su propio carácter crítico, por su fundamental necesidad de racionalidad y de eticidad, no puede reducirse a favorecer indiscriminadamente ningún sistema político ni ningún sistema social dado; pero tampoco puede, en el fondo por el mismo talante de racionalidad y de eticidad, abandonar su propio modo universitario de enfrentarse con la realidad política.

Es bastante claro que las Universidades latinoamericanas han propendido a caer en una de esas dos formas falsas de politización.

Unas veces, por reacción frente a excesivas politizaciones, lo que es peor, con el decidido propósito de favorecer a los más favorecidos, se ha dedicado a anestesiarse a los estudiantes con la pretensión de un máximo de cientificidad neutra, como si la realidad social no necesitara también de un máximo de cientificidad. Otras veces, por tratar de buscar un máximo de eticidad urgente e inmediatista, se ha ido en busca de una acción política, para la que no se está instrumentalmente preparado y para la que no se cuenta con el poder debido, con menoscabo evidente de la preparación científica y técnica. ¿No será posible una forma distinta de cumplir con la inexorable misión política de la Universidad? Es esta pregunta la que nos lleva al tema de una Universidad distinta, una Universidad que como Universidad y universitariamente responda a su misión histórica, una Universidad que universitariamente pruebe su eficacia política en la configuración de una nueva sociedad y también en la configuración del poder del Estado.

¿Cuáles serían las características universitarias de esta nueva forma de cumplir con la misión política de la Universidad?

En busca de las características propiamente universitarias de la misión política de la Universidad nos vamos a preguntar: a) por el horizonte de la actividad universitaria; b) por el campo propio de esa actividad; c) por su modo de actuación; d) por su talante fundamental; e) por su objetivo inmediato.

a) La pregunta por el *horizonte* de la actividad universitaria es una pregunta por aquello que constituye el punto de mira último y también la finalidad más honda de lo que esa actividad pretende. A esta pregunta podría responderse que es la realidad nacional o, en términos más humanos, el pueblo salvadoreño. Tal respuesta tiene la indudable ventaja de ser estructural y de sobrepasar consideraciones individualistas, pero no tiene en cuenta la actual estructuración de la realidad nacional y del pueblo salvadoreño. La realidad nacional y el pueblo salvadoreño no sólo se presentan en términos de injusticia establecida y de violencia institucional, ni sólo en

términos de dependencia internacional, sino como sociedad dividida, en que las partes tienen intereses contrapuestos, pues la minoría dominante no puede "identificar" los suyos con los de las mayorías oprimidas, pues en su inmediatez contrapuesta son contrarios, activamente contrarios. Esto no significa necesariamente que no puedan encontrarse entre ambas partes intereses materialmente comunes, coyunturalmente comunes, pero sí marca una distinción fundamental, respecto de la cual hay que tomar partido.

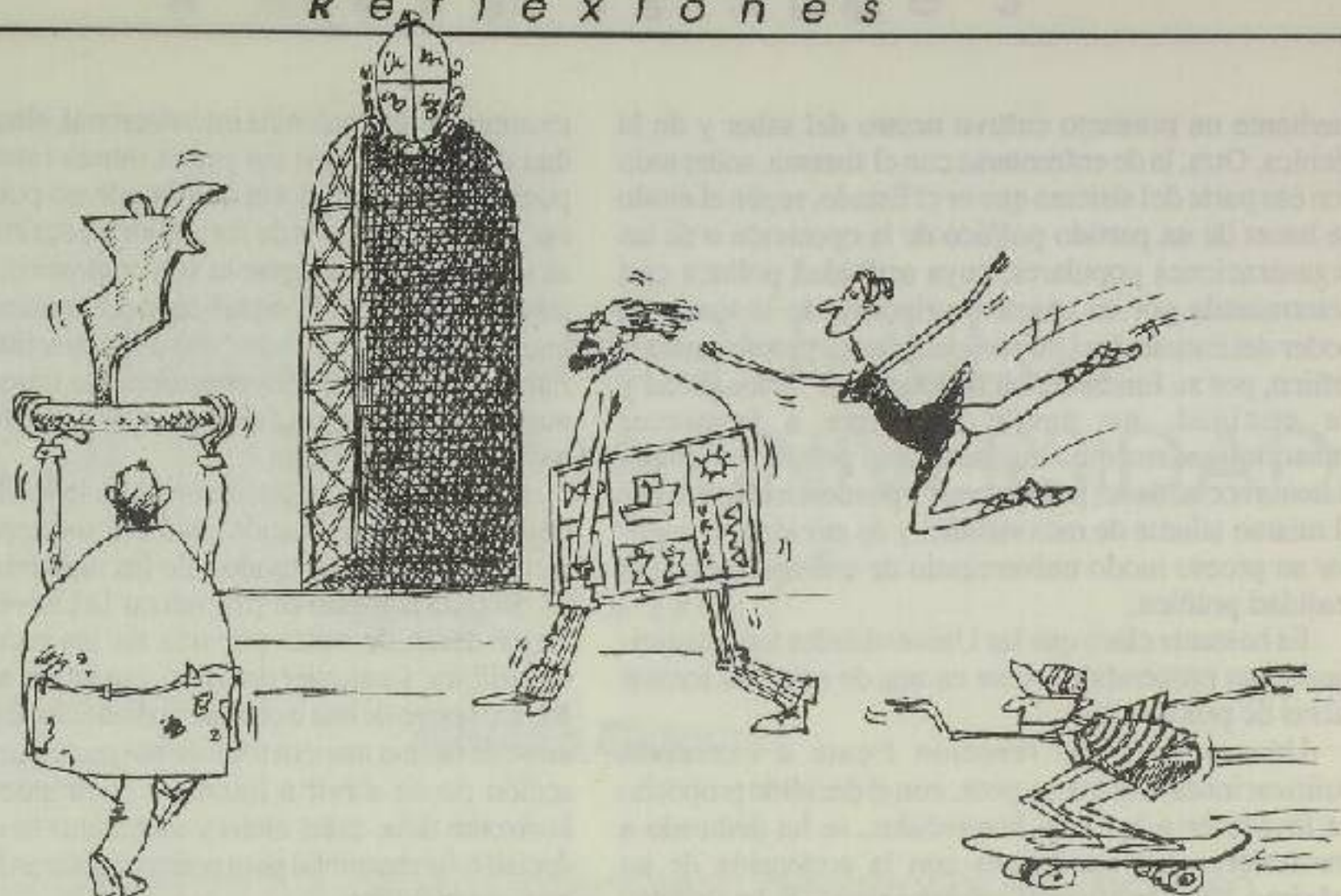
En ese sentido no pueden ser las clases dominantes el criterio de su orientación sino los intereses objetivos, científicamente procesados, de las mayorías oprimidas.

Se trata con esto de parcializar la Universidad o, por mejor decir, de optar por una de las parcializaciones ineludibles. Cualquier decisión, cualquier acción contribuye al apoyo de una u otra parcialización. Este fenómeno no se da de una manera totalmente pura, pues una misma acción puede servir a intereses contrapuestos, pero el horizonte debe estar claro y asimismo lo debe estar la decisión fundamental para poder acertar en la marcha del proceso histórico.

La consideración, en efecto, no puede ser estática ni mecánica; tiene que ser dinámica e histórica, esto es, que atienda al momento presente, pero en cuanto este momento presente prepara un futuro u otro. El futuro pende del presente, pero el presente no se agota en ser preparación del futuro: tiene sus propios derechos y tiene sus propias necesidades. Esta es la razón por la cual puede haber coincidencia de intereses en un presente determinado, pero esta coincidencia no debiera significar la identificación de los procesos. También las líneas que se cruzan tienen su punto de identificación, marchando como van por direcciones opuestas. Este horizonte no es de ningún modo exclusivo de la Universidad; lo debe ser de toda institución que éticamente quiera ponerse en la debida dirección de nuestro proceso histórico en este momento determinado. Sólo que en la Universidad repercutirá de un modo propio y la Universidad lo servirá conforme a su propia peculiaridad. Los rasgos de su peculiaridad podrán apreciarse en las características que a continuación desarrollamos.

b) El *campo o ámbito* propio de la actividad universitaria así como instrumental propio es la cultura. Cuando hablamos aquí de cultura la concebimos en el sentido que tiene en expresiones como agricultura, esto es, como cultivo de la realidad, como acción cultivadora y transformadora de la realidad. Lo que debe buscar la cultura de la Universidad es hacer de sus miembros, cultivadores racionales de la realidad. La cultura tiene un esencial sentido práxico, por cuanto proviene de una necesidad de acción y debe llevar a una acción transformadora del propio sujeto y de su contorno natural e histórico.

Como elementos materiales suyos incluye un estricto *saber* de la naturaleza y de la sociedad: ni sólo de la naturaleza ni sólo de la sociedad sino de ambas en su necesaria implicación; abarca un dominio de las *técnicas*



transformadoras de la naturaleza, del hombre y de la sociedad. Pero este saber hacer y este hacer sabio no son intemporales, deben estar dirigidos desde el horizonte que antes propusimos. Esto no significa una reducción del saber o de la técnica, al menos necesariamente, sino tan sólo un principio de selección, que debe ser sacado de lo que es en cada caso la realidad nacional en su concreto proceso histórico. Es su estudio una de las fundamentales dimensiones de la cultura, de la cultura nacional.

Evidentemente la cultura exige un análisis estricto de la realidad nacional en cada momento de su proceso, desde el pasado que en parte nos constituye hasta la proyección del futuro hacia el que debemos ir. Si la cultura es cultivo, lo primero que se ha de saber es cuál es la realidad que ha de cultivarse para saber el modo cómo ha de cultivarse. Pero es que, además, la realidad nacional, en su plenitud histórica presente, es efectivamente lugar de plenitud, que da sentido último a todo lo que se hace y a todo lo que ocurre. La propia conciencia colectiva del país no puede ser científica sino desde este análisis de la realidad nacional, y cómo no va a pertenecer a la cultura del país, la conciencia de su propia realidad. Pero como se trata de una cultura operativa, lo que se ha de ir buscando es una conciencia colectiva debidamente procesada y convenientemente operativizada; no se afirma con esto un idealismo de la historia, porque la búsqueda de una conciencia lúcida no supone que la conciencia, sobre todo la conciencia colectiva, pueda lograrse con independencia de las estructuras sociales y del hacer colectivo cotidiano. Lo que se afirma es que el puro hacer no siempre explicita la debida conciencia y que sin conciencia procesada no hay la debida cultura.

En esta búsqueda de la cultura nacional es claro que la Universidad no es la generadora única; es más bien, sólo su procesadora crítica y técnica. Pero lo que sí debe

intentar la Universidad es dar resonancia al sentir profundo del pueblo, al sentir de sus necesidades, de sus intereses, de sus sentimientos, de sus apetencias, de sus valores. Cultura nacional no es, entonces, folklore nacional, aunque el folklore puede que exprese algunos aspectos importantes del ser popular. Una consideración estetizante de la cultura nacional puede llevar al narcisismo y al adormecimiento, cuando lo que se necesita es operatividad para la construcción de un hombre nuevo en una tierra nueva. La cultura debe ser vigilancia despierta, tensión hacia el futuro, transformación.

La cultura en su función activa debe ir a la constitución de nuevos valores. Para ello debe desenmascarar los presentes, en muchos de los cuales tal vez no sea difícil descubrir instrumentos de dominación. Es claro que pocas cosas son tan necesarias en estos países, a los que no se ha dejado ser lo que son ya desde tiempos precolombinos, como una revolución cultural. Una revolución cultural consistente en la revisión a fondo del sistema de valores introyectado, en su destrucción, si es menester, y en la construcción de nuevos valores que respondan realmente a las posibilidades reales del hombre salvadoreño en este momento determinado del proceso histórico y en este medio geográfico propio. La cultura convertida en conciencia crítica y operativa es lo que se puede y debe exigir de la Universidad. Saber lo que son las cosas, saber cómo deben ser las cosas; saber lo que se hace y cómo se debe hacer en la unidad de una conciencia, que es en definitiva la unidad operativa e histórica de un pueblo que se busca a sí mismo con el aporte de todos. Lo cual nos remite a la grave cuestión del quién de esa conciencia, del quién de esa cultura. La cultura en el sentido aquí empleado es, efectivamente, una cultura-de: pertenece a un determinado pueblo histórico unido en su marcha histórica con otros pueblos y es cultivo de ese pueblo. Si es así, no se ve fácil la tarea universitaria, que

corre el peligro de no ser ni tarea del pueblo ni tarea para el pueblo. Y esto no primariamente porque no sea el pueblo quien esté físicamente presente en la Universidad, ni porque la Universidad no tenga que reducirse a niveles asimilables popularmente por las grandes mayorías, sino por la dificultad intrínseca de promover una cultura del pueblo sin salirse, a través del necesario instrumental teórico, de lo que es la realidad que se quiere cultivar y elevar a conciencia.

Pero la dificultad de la tarea no obsta para que se reconozca en la cultura y en la cultura del pueblo, el campo y el instrumental propio del trabajo universitario. No hay conciencias ni culturas absolutas, sueltas y sustantivadas; son siempre conciencias y culturas de alguien; y en cada caso se debe estar muy en claro de quién es ese alguien.

c) El *modo* de actuación, el *método* fundamental de la acción universitaria podría formularse como el de la palabra eficaz. Tal vez pudiera parecer que esto es poco, que lo que necesitan nuestros pueblos no son palabras sino acciones, que las palabras poco pueden en un mundo determinado por poderes bien definidos y por estructuras bien fijas, frente a las cuales la ciencia y la conciencia, así como su transmisión por la palabra, poco tienen que decir. Se podrá reconocer cierta eficiencia de la palabra, de la cultura hecha palabra, respecto de las conciencias personales, pero es difícil ver su eficiencia respecto de la marcha estructural de la historia.

Todo dependerá de lo que se entienda por palabra eficaz y de lo que se aprecie como posibilidad real de la acción universitaria. El poder de esa palabra se apoyará, ante todo, en lo que tenga de racionalidad y, en su caso, de cientificidad. El saber es cada vez más un poder, sobre todo si ese saber es por su propia naturaleza efectivo; y será efectivo cuando proponga los mejores medios y los más eficaces para determinados fines, cuando proponga las mejores soluciones para problemas apremiantes.

Este saber comunicado y recibido muestra su eficacia en diversos órdenes. En el orden técnico, donde respecto de ciertas realizaciones prácticas, puede mostrarse como inapelablemente mejor. En el orden del análisis de la realidad, del juicio que esa realidad merece y de los medios para transformarla, este orden es ya más difícil de aceptar, porque pueden hacerle resistencia intereses e ideologías. En el orden del enjuiciamiento ético tanto de orientaciones generales como de determinadas acciones públicas, una Universidad reconocida por su objetividad teórica, por su imparcialidad respecto de intereses de las clases dominantes y de los poderes públicos, puede suponer un peso importante frente a acontecimientos importantes.

Más en general, si se va logrando una cultura, tal como fue descrita en el apartado anterior y se va logrando comunicar esa cultura a la realidad y a la conciencia nacional, la eficacia será innegable. Podrá ser lenta porque la historia tiene su propio paso, que no es el de las vidas individuales, pero hará historia.

d) El *talante* fundamental de la actividad universita-

ria que tiene por horizonte la situación real de las mayorías oprimidas, no puede ser el del conformismo o el de la conciliación. Tiene que ser un talante beligerante. La beligerancia es en nuestra situación una característica importante del quehacer universitario. La Universidad es, en nuestra situación, una de las pocas instituciones que puede de verdad ser beligerante. Y debe serlo.

La razón, en efecto, es de por sí beligerante frente a la irracionalidad reinante. Frente a la irracionalidad histórica, esto es, ante una estructuración de la realidad histórica en términos de flagrante irracionalidad, la Universidad como cultivadora crítica de la razón no puede menos de ser y de sentirse beligerante. Su beligerancia, desde este punto de vista, consistiría en la denuncia de la irracionalidad y en el esfuerzo por superar esa irrealdad de lo irracional. No es que lo irracional no exista, no es que todo lo real sea racional; es que su existencia es tan falsa, que sólo una realización nueva podría acabar con su falsedad.

No se trata de una pura ausencia de razón, lo cual no suscitaría beligerancia positiva; se trata de positiva irracionalidad y una irracionalidad configuradora de la sociedad y de la historia y, a través de ellas, de las conductas personales. Si esta situación, además de irracional, es de positiva injusticia, la beligerancia está todavía más exigida. Y éste es el caso de nuestra situación.

Voces pacíficas y muy autorizadas han hablado repetidas veces de violencia institucional, de injusticia institucionalizada. El pequeño reducto de idealismo que puede representar la Universidad, por la juventud idealista de su alumnado y por la relativa segregación de sus profesores respecto de las estructuras directamente dominantes, hacen más posible que, no sólo personalmente sino como grupo institucional, pueda la Universidad mostrarse beligerante contra la injusticia reinante.

Si, además, se sostiene que el horizonte de la Universidad es el de las mayorías oprimidas, y este horizonte no se reduce a ser un puro marco teórico sino una realidad vivenciada, entonces la beligerancia es inevitable.

e) El *objetivo* donde se concretan el horizonte y la finalidad de la actividad universitaria es la transformación estructural de la sociedad; esto quiere decir, que su actividad no va fundamentalmente dirigida a la transformación de las personas sino a la transformación de las estructuras. No son, en principio, dos misiones contrarias, que se excluyan entre sí, la referencia a las personas y la referencia a las estructuras; pero de poner el acento en una de ellas cambiará notoriamente la dirección del trabajo universitario. Y lo que aquí se propone es cargar decididamente el acento sobre el problema estructural.

La razón es obvia, por más que obviamente se haya dado por cierto que la Universidad deba ir dirigida primordialmente a personas y a la formación de personas, sean éstas los profesionales en el ejercicio de su profesión. Si, efectivamente, la Universidad busca últimamente la transformación de la realidad nacional y la realidad nacional es formalmente de índole estructural,

quien no busque directamente la acción sobre las estructuras no encontrará la realidad.

Su consecuencia más llamativa es la de negar que el objetivo principal de la Universidad fuera la formación de profesionales. En nuestro país hay claras razones éticas para mantener esa negación; no se puede invertir una notoria porción de los escasos recursos nacionales en favorecer aún más — y con inversión de dineros públicos no devueltos — a los poquísimos favorecidos por el sistema social. La única justificación del enfoque de la Universidad hacia la formación de profesionales como dirección primaria de su actividad, sería la de entender que sólo con profesionales bien formados podría llegarse a la transformación estructural del país; con lo cual estaríamos reafirmando la prioridad de la transformación estructural.

Pero como en el actual sistema no puede esperarse de una Universidad, orientada primariamente a la profesionalización, que contribuya seriamente a la profunda y rápida transformación estructural, ni siquiera puede darse por válida esa justificación derivada (Cfr. mi artículo "La Ley orgánica de la Universidad de El Salvador. Reflexiones críticas en busca de una Universidad Latinoamericana", ECA, diciembre, 1972, pp. 149-761). Lo cual no obsta para que la formación de profesionales sea una necesidad estructural de la Universidad, que puede y debe ser enfocada hacia una transformación estructural del país.

Este acento en lo estructural puede poner en peligro lo personal; pero, por otro lado, la salvación de lo personal no puede concebirse realísticamente al margen de lo estructural.

La pregunta, entonces, es qué estructuración de la sociedad permite el desarrollo pleno y libre de la persona humana y qué acción personal en la transformación de las estructuras debe ser la de quienes en ella participan. Los grandes instrumentos con que trabaja la Universidad

son de índole colectiva y de implicaciones estructurales; lo es la ciencia, lo es la técnica, lo es la profesionalización, lo es la composición misma de la Universidad, etcétera.

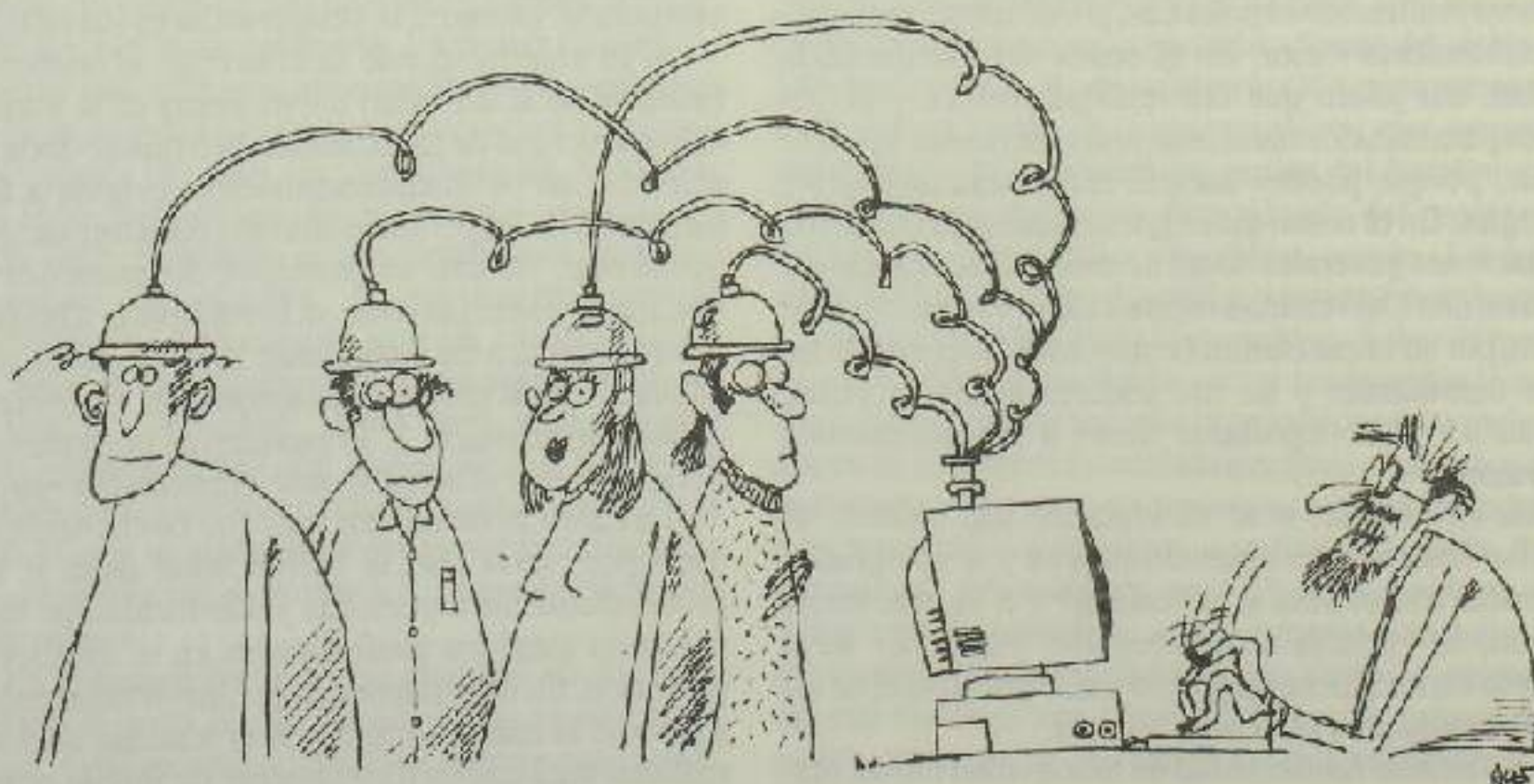
Personalizar este instrumental no significa desestructurarlo y privatizarlo; significa tan solo buscar la realización de sí mismo en una praxis histórica de transformación de estructuras y, en esta objetivación de un amor universal efectivo, recobrar el ámbito real para una auténtica entrega personal.

La realidad histórico-política es el lugar adecuado para interpretar correctamente el trabajo universitario; si no se lo enfoca desde esa su absoluta concreción, la Universidad estaría desempeñando irreflexivamente su papel y utilizando irresponsablemente su gran potencial.

Esto es claro en principio. ¿Lo es en nuestra realidad concreta? Las condiciones reales en que se desenvuelve nuestra Universidad, ¿permiten realizar lo que acabamos de proponer como necesidad histórica, como obligación ética? ¿Hay condiciones reales que lo posibilitan o sólo evasiones intencionales? ¿Qué nos muestran diez años de la Universidad José Simeón Cañas?

Posibilidades reales de llevar a cabo un modo nuevo de Universidad

a) Hay que tratar de sacarle el mayor provecho, en orden a un profundo cambio social, a algo que es necesario y que tiene algunas de las mejores posibilidades de actuación en estos países. Ciertamente que no están del todo errados los que piensan que las Universidades no han aportado a nuestros países grandes bienes de liberación y los que juzgan que de lo hecho es de donde se puede sacar realísticamente lo que es posible; pero también es cierto que es necesario, éticamente necesario, el intentar sacar el máximo provecho a algo que va a estar ahí, que puede constituirse en foco de reacción retardataria y que cuenta con algunas de las mejores posibilidades para



operar sobre el país, no en orden a una toma del poder del Estado —aunque también esto indirectamente—, pero sí en orden a la configuración de la sociedad. Estas posibilidades no radican tan sólo en las potencialidades propias de la Universidad, que en la línea de la inteligencia, no tienen comparación con ningún otro grupo o institución, al menos en países como El Salvador y los que tienen similar estructura, sino también en un cierto ámbito de libertad, que la propia Universidad genera. Libertad en el sentido de positiva liberación, aunque sólo parcial, de las “necesidades” empresariales o estatales, y libertad en el sentido de constitución de un ámbito o reducto donde es posible la distancia y la crítica.

b) Debe tenerse en cuenta la necesidad de recorrer un trayecto, mientras no sea realidad el orden nuevo. Hay que hacer posible el trayecto en un doble sentido: en cuanto hay que posibilitar paulatinamente la meta perseguida y en cuanto hay que hacer vivible el “mientras tanto” no se da la nueva situación. Nada de esto tiene que ver directamente con la discusión de si el paso ha de ser reformista o ha de ser revolucionario. No se trata aquí de cuestiones teóricas, ni siquiera de cuestiones hipotéticas, sino de cuestiones reales. Dado que hay una realidad y dado que hay un proceso real, la pregunta es qué exigencias despierta esa realidad en ese proceso real.

Sólo gente irresponsable puede pensar que sin preparación técnica puede llevarse a cabo la reestructuración de una sociedad, cuyos problemas reales son ingentes y cuyas posibilidades de solución son sumamente difíciles; el “idealismo político” puede jugar aquí una muy mala pasada a quienes nunca han “realizado” nada ni siquiera a nivel de modelo y a quienes piensan tan reducida y obsesivamente que reducen al hombre a dimensiones puramente económico-políticas. Y está también el aspecto del “mientras tanto”, que por ser real y por estar triturando entre sus engranajes a gentes, que necesitan ir viviendo y no sólo ir muriendo, requiere quienes trabajen por que esa vida sea lo más humana posible en rubros tan básicos como la salud, la vivienda, la alimentación, etcétera. Creer que los puros políticos, en razón de su puridad o idealismo político, están preparados para resolver los problemas reales, que no son sólo de ordenación política, es un engaño idealista. El Salvador, concretamente, no podría subsistir tras un caos, no un caos de transición, sino un caos de quienes ya en el poder no podrían contar con cuadros adecuados.

c) Las posibilidades reales pueden deducirse de lo que ya se ha hecho y también del estudio de las potencialidades reales con las que se cuenta.

Lo que se ha hecho, ponderadas las dificultades que implica el echar a andar una obra de esta envergadura en un ambiente adverso y con medios muy reducidos, no es despreciable. Ofrece, hasta cierto punto, la garantía de que, superados los problemas de arranque y de afianzamiento, pueda hablarse de posibilidades reales y no meramente de ilusiones. Dejando aparte el problema de la obra física y de la infraestructura administrativa, pueden señalarse algunos aspectos, que pueden verse

como primicias de lo que sería factible. Sin pretender ser exhaustivos podrían considerarse los siguientes: definir bien un propósito distinto de la Universidad; lograr entre muchos un comienzo de nueva conciencia respecto de lo que ha de ser una nueva Universidad; proponer, aunque sea de una forma incipiente, un nuevo modelo de institución que trata de salirse de las normas impuestas por nuestra sociedad: como ejemplo de ello estaría el carácter no lucrativo de la institución sin mengua de su eficiencia, la renuncia de un buen número de sus miembros a una retribución superior fuera de la Universidad, la existencia de un escalafón de retribuciones cuyas proporciones generales están en franca ventaja con las usuales en el país, el verse enajenada de una élite social que ve en la Universidad y en los universitarios a sus oponentes; analizar teóricamente algunos temas fundamentales de la realidad nacional y hacerlos públicos; denunciar técnicamente y éticamente graves acontecimientos nacionales; salir al paso de graves sucesos nacionales con voz independiente; ofrecer a la sociedad algún número significativo de profesionales honestos que apoyan, sobre todo, en la educación y en el sector público, la profundidad y la velocidad del cambio; servir, aunque limitada y esporádicamente, de voz para quienes no pueden hacer oír la suya; ayudar de forma inmediata a sectores más necesitados a través de la proyección social; abrir un nuevo horizonte para la próxima década, en el supuesto de que lo realizado hasta ahora debe ser sustancialmente superado y no meramente prolongado.

En principio no se ve que el cambio de la labor universitaria vaya a venir de la admisión de alumnos de menores recursos económicos. Es falso, en nuestra situación, considerar que la Universidad se abre al pueblo, porque se dé acceso en ella a quienes no paguen o paguen cuotas muy bajas; las estadísticas muestran de modo irrefutable que todo universitario es en el país un privilegiado, pues anda en torno al uno por ciento la proporción de quienes, en El Salvador, llegan a la Universidad; todo universitario es aquí un privilegiado y debe ser exigido como un privilegiado.

Si la Universidad no es realmente autónoma, no se trata meramente de autonomías legales, aunque también las legales sean precisas. Lo que se necesita es autonomía real, autosuficiencia independiente. ¿Independiente de qué? La respuesta es fácil: de todo aquello a través de lo cual la sociedad dominante presiona para domesticar a la Universidad. Esto supone que la Universidad tenga que depender lo menos posible de recursos económicos bajo dominio de personas interesadas en mantener la situación reinante o de robustecerla con ciertas mejoras subsidiarias; si la Universidad no resuelve estructuralmente el problema de las fuentes de su financiación, el ámbito de su independencia será mucho menor del deseable. La forma más radical de resolver estructuralmente este problema es el de cargar sobre los beneficiados todos los gastos y costos que han originado; éste es un punto que escandaliza a demagogos superficiales. Pero, ¿por qué se van a regalar enormes cantidades



de dinero a estudiantes que representan el uno por ciento más privilegiado del país? ¿Es que, en términos generales, van a devolver al país la plusvalía de su trabajo? ¿Es que puede estimarse como justo que en menos de un año una gran mayoría de ellos recupere con creces todo lo que invirtieron en su formación universitaria? El estudiante universitario no sólo debería devolver a la Universidad todo lo que ésta le adelantó sino incluso una parte de lo que después va a ir ganando, no sólo debido a su propia capacidad sino a la capacitación que la Universidad le proporcionó. Esto es válido no sólo para nuestra Universidad sino igualmente para las llamadas universidades nacionales. No se puede estar favoreciendo a los privilegiados con más privilegios que a su vez van a llevar al robustecimiento del sistema de privilegios. La mecánica para resolver el problema puede no ser fácil: ¿cómo adelantar a quien no tiene recursos actuales los recursos que tendrá después en función de la preparación recibida en la Universidad? Una solución general no es, desde luego, fácil, debido a la deserción, etcétera, pero en principio, con el título el nuevo profesional podría recibir también una comunicación de lo que realmente debe a la Universidad, por lo que en ella ha costado; moralmente se debería ver obligado a irlo pagando, a medida que empezara a ganar más en razón del título recibido. Con esto no se pretende hacer de la Universidad una institución de lucro; solamente se pretende hacer de ella una institución autónoma, que realmente pudiera dedicarse a lo que es su misión y su obligación universitaria.

Junto a este modo de fundar una autonomía real, debe considerarse otro: el de procurar el máximo de independencia respecto de todos aquellos que favorecen el sistema presente porque son favorecidos por él. En nuestro país la capacidad de presión del sistema es

indiscutible; sus mecanismos de presión son más toscos que los denunciados por Marcuse en los países embarcados de lleno en la sociedad de consumo, pero no son menos reales. Sólo una vigilancia crítica, reexaminada momento a momento, puede impedir que las presiones halagadoras o amenazantes acaben por mellar el temple universitario. No se trata ya de evitar que el miedo y la cautela impidan hacer lo que se debe hacer; se trata de tentaciones más sutiles, que en el fondo pueden convertir la autonomía universitaria en un puro juego asimilado perfectamente por la sociedad, que no vería en la crítica más que la prueba de la libertad del sistema o la vacuna para quedar inmune contra el aparato ideológico que la pudiera contradecir. Sólo un contacto con las mayorías necesitadas y con la necesidad de las mayorías podría constituirse en eficaz principio de autonomía frente a la atmósfera social reinante en el "medio" universitario; sólo si esa crítica se hace conciencia operante de esas mayorías, dejará de ser una especie de medicina preventiva contra el cambio; sólo si esa crítica se ve forzada por la presión real de los oprimidos podrá constituirse en algo auténtico y verdaderamente operante.

Sólo desde esta autonomía real podrá la Universidad ser Universidad, la Universidad que quedó descrita en las primeras páginas. No se pide autonomía para otra cosa; se pide autonomía para ser lo que se ve como necesidad ética de la Universidad histórica, hoy y aquí.

Pero el cumplimiento cabal de la nueva misión universitaria dependerá, sobre todo, de lo que ella misma esté dispuesta a hacer en el ámbito propio de su actividad. La Universidad debe verificar y operativizar su proclamada dedicación a la transformación de las estructuras sociales en su triple función de docencia, investigación y proyección social.

Ante todo, en la investigación, porque en ella está la raíz de la independencia y de la historicidad del quehacer universitario. Desde la investigación, la Universidad conocerá dónde está la realidad nacional, qué es lo que necesita y cuáles son los medios para resolver esas necesidades. Es éste uno de los puntos más claros donde se muestra el carácter histórico de la realidad universitaria. Suele decirse que universidades de pocos recursos no pueden dedicarse a la investigación que, a lo sumo están capacitadas para recoger los frutos de la investigación ajena y transmitirlos a su propia clientela. Pero uno se puede preguntar: ¿es que la realidad nacional no es objeto estricto de investigación?, ¿es que la realidad nacional investigada correctamente no puede dar pautas insustituibles para nuevas investigaciones?, ¿es que las instituciones extrañas al país pueden estar mejor preparadas que una Universidad comprometida para saber lo que es la realidad nacional, cuáles son sus necesidades y cuáles son los modos propios de resolverlas? No se puede establecer una correcta política universitaria, si no se determina de antemano la realidad nacional, la dirección del proceso que esa realidad sigue, las fuerzas que en él operan, las metas asequibles y los medios adecuados para conquistarlas.

Si esto es así, la Universidad debería unificar toda su política de investigaciones en orden a establecer y operativizar lo que puede llamarse un "proyecto de nación". Proyecto no puramente teórico e idealista, sino un proyecto que junto a su dimensión ético-política implica necesariamente aspectos bien estructurados de realización. Cuestiones como la realidad política, la realidad socioeconómica y sus soluciones (en la línea de la reforma agraria, de la reforma bancaria, de la reforma fiscal, etcétera.), la realidad educativa y cultural... son cuestiones que deben ser analizadas, criticadas, denunciadas cuando sea menester, pero también afrontadas en busca de soluciones.

Junto al gran problema de la dirección general y de la estructura adecuada del país, están los problemas en que aquel gran problema se desglosa.

Si la Universidad diera una máxima importancia a la tarea de la investigación así entendida —y esto es verificable considerando los recursos que a ella dedica, los planes generales de la investigación y los resultados de las investigaciones en curso—, su posición en el país tendría un peso singular. Habrá otras instituciones que pueden llevar a cabo investigaciones parciales, pero es difícil que alguna reúna las condiciones que una Universidad, bien concebida, ofrece; no todos los profesores ni todos los alumnos son igualmente aptos para esta labor, pero entre todos ellos se da una tal variedad de especializaciones, de capacidades, de recursos-hora, que los resultados podrían ser insospechados. Lo que faltaría es una dirección adecuada, que impulsara y organizara su correcta utilización.

Desde esta investigación, así entendida, es como podría comenzarse una reforma profunda de la docencia. Parecerá exagerado, pero lo que pudiera parecer exage-

ración sería un gran principio iluminador: lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender, es la gran asignatura de la realidad nacional: qué es esa realidad, vista desde la economía, desde la historia, desde la filosofía, desde las letras, desde la ingeniería, desde la psicología, desde la política, etcétera. Con ello ni la política, ni la psicología, ni la ingeniería, etcétera, tienen por qué perder nada de su verdadero carácter de especialización. Pero si son carreras que no sirven para comprender mejor la realidad nacional y para transformarla, no son dignas de estar en la Universidad, en una Universidad que, de lo contrario, sería un lujo intolerable en un país de tan escasos recursos. La Universidad debe reestructurar drásticamente su docencia desde lo que es la realidad nacional y en dirección de lo que debe ser la realidad nacional. La docencia debe, con el resto de las actividades universitarias, buscar la creación de un hombre nuevo, pero este hombre nuevo, este profesional nuevo, será nuevo, si toda su carrera se constituye como nueva; novedad que no estará necesariamente en el instrumental utilizado, pero sí en el manejo de ese instrumental, todo él orientado a una producción intelectual nueva, a lo que en realidad necesita el país. Todo esto exige una estricta selección de carreras, cuyo criterio no puede ser la demanda por parte de la sociedad establecida, sino la demanda racionalmente calculada de la sociedad por establecer; exige una reestructuración de programas y una reeducación de profesores; y, desde luego, exige un aumento de productividad y de calidad en todos los que laboran en la Universidad.

Es aquí donde cobra también su lugar propio la otra conciencia del trabajo universitario: la proyección social. Ni la investigación ni la proyección social son entre nosotros lo que deben ser, y esto muestra lo lejos que andamos de lo que decimos queremos ser. Por proyección social debe entenderse estrictamente lo que de la labor universitaria llega directamente a la sociedad.

La llamada extensión universitaria no debiera concebirse meramente como un llevar a la Universidad hasta ciertos grupos que normalmente no accederán a ella, sino como un alcanzar directamente la conciencia colectiva de la nación. No se ve qué motivación ética puede impedir a la Universidad tener canales de comunicación masiva (periódicos, radio, televisión), cuando no se impiden esos canales a empresas privadas, cuyo norte es el lucro y la utilidad económica. Otros experimentos irresponsables no pueden impedir la obligación universitaria de poner directamente la Universidad al servicio del pueblo, al servicio de un proceso popular al que deben ser convocadas todas las fuerzas de probada buena voluntad. La siembra universitaria debe realizarse sobre los campos de la nación y no sólo sobre cotos reservados.

En el proceso de liberación de los pueblos latinoamericanos, la Universidad no puede hacerlo todo, pero lo que tiene que hacer es indispensable. Y si falla en este hacer ha fracasado como Universidad y ha traicionado su misión histórica. ■

ETICA Y EPIDEMIOLOGIA: REFLEXION PARA UNA PRACTICA SOCIAL¹

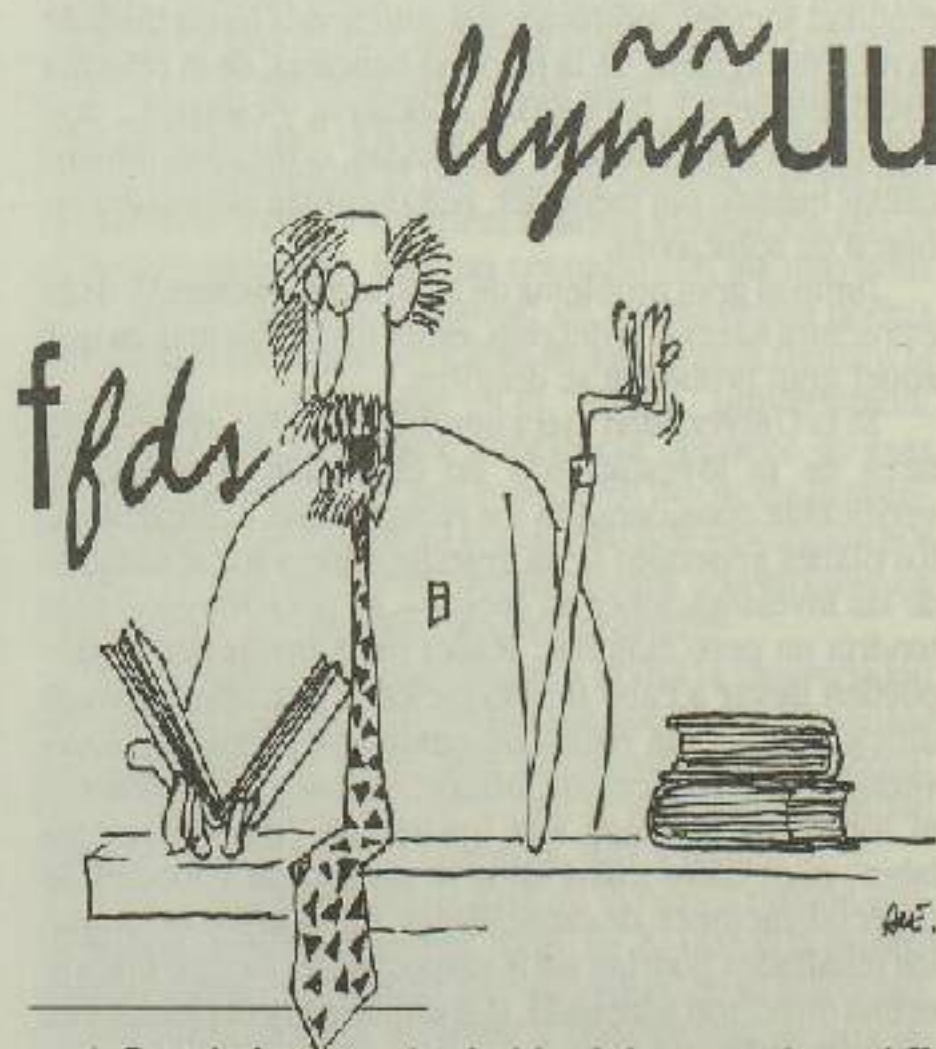
Sebastián Loureiro (*)

En este trabajo el autor desarrolla un concepto de ética y epidemiología desde una interesante y original perspectiva, cuestionando el enfoque que tradicionalmente se le ha dado a esta temática en el campo de la salud.

La ética en el campo de la salud es siempre vista como un proceso que se refiere apenas a los deberes y obligaciones de los médicos en su relación particular con los pacientes individuales. La ética se resume así, a los aspectos de la deontología (deon = deber) de la práctica médica o sea de la profesionalización de la medicina, en términos de su reconocimiento oficial, de padrones de comportamiento y autoregulación, en el sentido de asegurar prestigio, poder y ganancia para los miembros de la profesión. Estos códigos de ética tienen su origen en el conocido juramento de Hipócrates y se están intentando actualizar en función de las transformaciones que se vienen dando en la práctica médica. Entretanto la explosiva incorporación de nuevas tecnologías en el cuidado de la salud, los cambios en la organización y financiamiento de los sistemas de salud y las posibilidades de investigación e intervención en el campo de la reproducción, ingeniería genética, nuevos medicamentos y control del comportamiento, ha vuelto obsoleta la ética médica tradicional.

Surge así, la necesidad de repensar la cuestión de la ética en este vasto campo de la existencia biológica del ser humano, en la síntesis de su dimensión natural y social.

Ética y ciencia han sido concebidas como áreas distintas del punto de vista del conocimiento. La ciencia ligada a "lo que es". Esto es: al mundo de lo concreto real;



1. Reproducimos una síntesis del trabajo presentado en el II Congreso Brasileño de Epidemiología, Belo Horizonte, julio 1992.

(*) Profesor adjunto del Departamento de Medicina Preventiva, Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Bahía (Brasil).

en cuanto la ética corresponde al tema de "lo que debe ser". Es evidente que esta dicotomía entre hechos (lo que debe ser) no puede ser absoluta. En la medida que los nuevos hechos que en el campo de la salud son incorporados en la vida de la sociedad (conocimientos y prácticas), se crean las condiciones para una reflexión ética sobre estos hechos para el individuo y para la sociedad.

Ética como rama de la filosofía, cuestiona los principios fundamentales que gobiernan la conducta correcta, a través de la razón. El soporte de cualquier actitud ética se debe buscar en la razón y no en la revelación, a través de una metodología que consiste en llegar a una decisión evaluándose diferentes valores. (Kieffer, G.H., 1979.)

Valor, implica preferencia y revela interpretación y puntos de vista personales. Así, no puede haber valores absolutos, y la ética, en cuanto metodología, es un proceso de evaluar valores discordantes para obtener la mejor alternativa de cara a opciones conflictivas.

Ética y moral son términos utilizados frecuentemente como sinónimos. Existe, sin embargo una diferencia fundamental entre ellas. La moral se sitúa en un nivel más básico y establece reglas que se instituyen a través de la revelación o son de origen secular. La ética, entretanto, busca la acción o la conducta correcta de los seres humanos para alcanzar el bien (ética teleológica).

La epidemiología como campo de un nuevo saber, cada vez más, se afirma como propuesta científica para evidenciar modelos y procesos de síntesis de varias polaridades dialécticas, como: salud y enfermedad, normal y patológico, individuo y sociedad, ser biológico y ser social, el conocimiento y la práctica de la salud, causa y determinación, etcétera.

La incorporación de las cuestiones éticas en el campo de la epidemiología, podrá servir tanto para ultrapasar los límites individualistas y corporativos de la "ética médica", como para reubicar ciertas cuestiones de lo "que debe ser", o sea, las cuestiones fundamentales de la ética que pueden constituirse en principios básicos para la práctica social del epidemiologista.

Contrario a los principios de la ética médica, de que actuar de acuerdo con la conciencia es el único requisito ético en la relación médico-paciente, las cuestiones éticas para el epidemiologista se orientan a lo "que debe ser hecho" considerando al ser humano y a la sociedad en un proceso de construcción de su futuro.

Los principios éticos que irán a orientar las acciones del epidemiologista, tanto en la profundización del conocimiento sobre el espectro de posibilidades entre enfermedad y salud, y su relación con la sociedad, pueden contribuir para la construcción de ese futuro.

El renacimiento del interés por la ética puede estar indicando el agotamiento o un punto de ruptura de los dogmas filosóficos que reducen la ética a una cuestión de ideología de clase o a algo fuera de la esfera de lo humano (Kamenka, E. 1970). El deterioro de la relación individuo-sociedad y el evidente distanciamiento de identidad de la especie (*Homo sapiens*) en las relaciones interpersonales y en la relación individuo y sociedad,

muestra la necesidad de construcción, no sólo de nuevos paradigmas para conocer e interpretar el mundo, sino de construir una nueva ética y una nueva cultura. O como expresaba Aristóteles en su *Ética Ptolomeica*, la finalidad de la ciencia no es el conocimiento, y sí la acción.

Código de ética epidemiológica.

Una falsa cuestión

La búsqueda de un código de ética que discipline la práctica de la epidemiología, puede constituirse en un desvío de los problemas fundamentales que demandan una opción y una acción frente a alternativas conflictivas puestas por la realidad.

Ética es básicamente una actividad individual, no prescriptiva, de reflexión y ejercicio de la razón crítica, de asuntos que se refieren a principios morales. La ética es esencialmente controversia a estas cuestiones que sólo pueden ser resueltas socialmente a través del debate, argumentación o consenso: problemas de ética no pueden ser resueltos por medio de reglas, leyes y decretos o por argumentos de autoridades.

De este modo una asociación, una organización, una profesión o corporación no pueden establecer principios éticos del consenso de sus miembros.

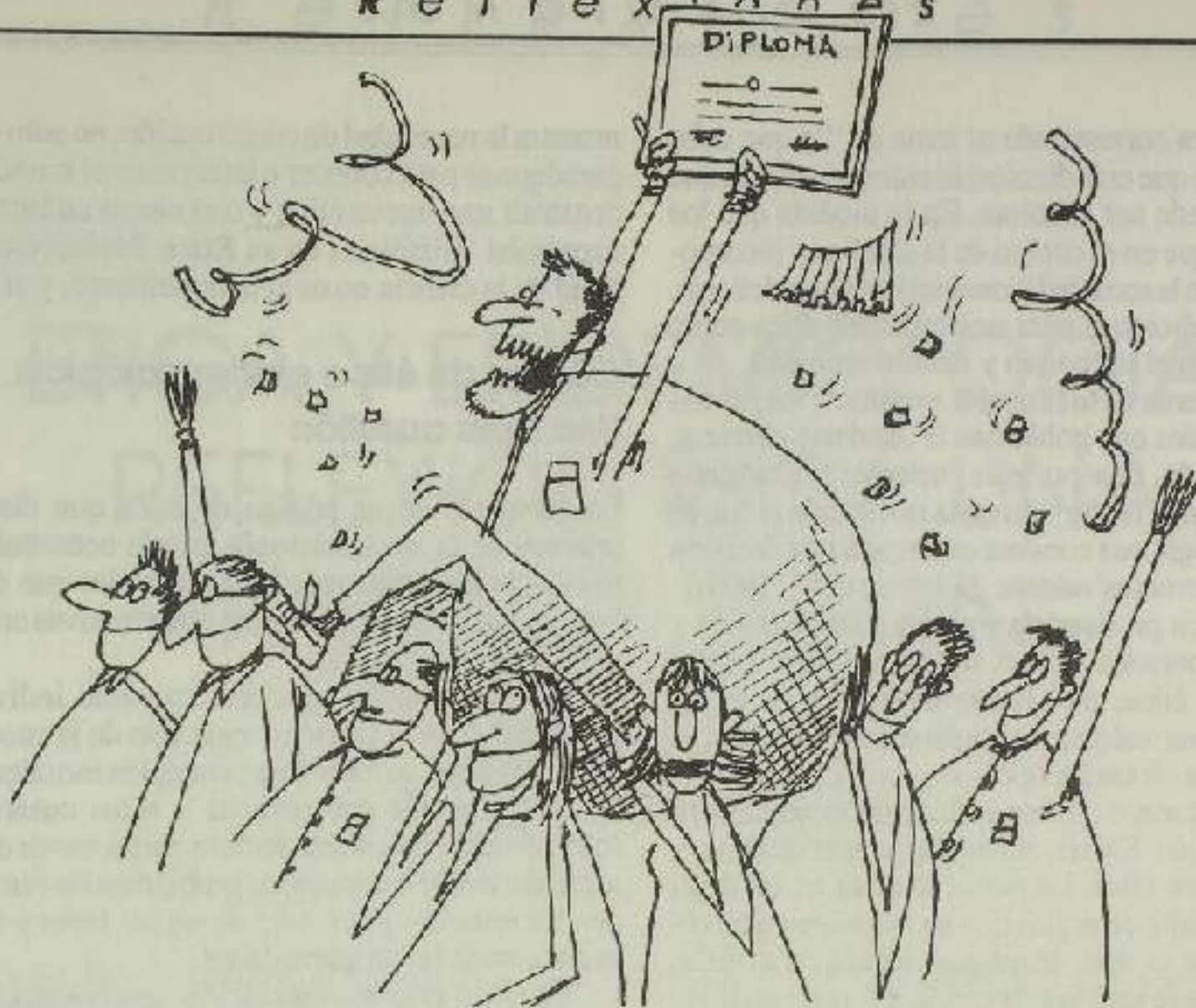
Otro punto fundamental que diferencia la ética, de un código de conducta profesional es el principio de autonomía del individuo como agente moral. La tentativa de imponer reglas de comportamiento contradice este principio, por ser una imposición externa al individuo, y por tanto heterónomo.

Al asociar procesos disciplinarios y sanciones a la ruptura de los "principios éticos", estos se transforman en estatutos, reglamentos, reglas legales o convenciones que se apartan de la concepción fundamental de la ética como algo autodirigido o autocentrado.

Según Ladd (1985), la palabra "ética" para referirse a códigos de conducta profesional, tiene su origen en el código de "Royal College of Physicians" para indicar que no era un código criminal o legal.

Es cierto que la práctica epidemiológica, se debe pautar por un patrón de conducta que respete ciertos principios consagrados de relación entre profesionales y población, es cierto también que la ética puede ser un valioso elemento para evaluar la forma como se construyen, se utilizan estos códigos, y cuáles son los objetivos y proyectos sociales de determinada profesión en establecer estos códigos de ética. Entretanto, queremos dejar bien claro que la discusión sobre ética y epidemiología debe referirse a cuestiones sustanciales que deben orientar la práctica social de la epidemiología.

Reducir el tema de la ética a códigos y reglas de comportamiento podría desviar el foco de atención de los problemas que enfrenta el epidemiologista en su práctica. Los códigos de ética profesional tienen varios objetivos que muchas veces no están relacionados con los problemas éticos. Pueden estar dirigidos a exhortar principios de



prohibición, honestidad, etcétera. Exaltar aspectos nobles de la profesión, establecer sanciones y penalidades de modo de preservar la integralidad de la profesión, dar orientación en cuestiones delicadas abarcando la relación entre profesionales con sus clientes y proteger los profesionales definiendo los límites de su competencia.

Códigos de ética pueden también ser utilizados con fines menos nobles para crear una imagen positiva de la profesión, proteger un monopolio a través de la exclusión de competidores, servir de símbolo de estatus para que una ocupación sea transformada en profesión.

Al discutir las verdaderas cuestiones éticas en epidemiología y las obligaciones y deberes de estos profesionales podemos distinguir con LADD (1985) los problemas de la ética en dos grupos:

—Micro-ética, se refiere a cuestiones de la relación interpersonal. Muchas de estas cuestiones abarcan nociones simples de honestidad, decencia, civilidad, consideración, respeto y responsabilidad, entre el epidemiologista como individuo en relación a sus colegas, sus empleadores y con sus clientes.

—Macro-ética comprende las cuestiones generales que direccionan la sociedad y son dirigidas al grupo social, o sea los individuos que utilizan la epidemiología en su práctica social.

La práctica epidemiológica debe ser orientada para estos dos ámbitos de la ética. La macro-ética no ha sido objeto de mayores reflexiones, sin embargo, su discusión en el dominio de la práctica epidemiológica es esencial, teniendo en vista el objeto sujeto colectivo de estudio. Así interesa discutir "lo que debe ser hecho" y lo "que es correcto hacer" cuando sujetos concretos se

relacionan en posiciones de desigualdad ante un saber específico, o cuando precisan actuar, como grupo en función de opciones conflictivas.

Conclusión

Ética y epidemiología son áreas de conocimiento aparentemente pertenecientes a diferentes dominios. La ciencia y filosofía son áreas complementarias que orientan el ser humano en su jornada evolutiva por el universo. La confianza en el método científico y en las conquistas científicas se muestra cada vez más firme y ha permitido su estructuración como poderoso elemento de desarrollo y prestigio social. Entretanto comienzan a aparecer algunos desafíos y conceptos fundamentales de la ciencia que abalan su extrema autoconfianza. KATNZ, M.P. (1979), trae una serie de ejemplos de la matemática, física y otras áreas científicas, donde las cuestiones que se refieren a "lo que es", esto es los hechos, no permiten llegar a conclusiones científicas, sobre la verdad de los hechos. Esto abre nuevas oportunidades para encontrarse puntos de clivaje o dobleces epistemológicos que permitan la aproximación de distintas disciplinas del conocimiento.

Así, el método dialéctico, puede ser el eje común que crea puentes entre una epidemiología crítica, en que el conocimiento orienta la acción y la ética, que orienta la discusión sobre lo que es cierto hacer.

Al epidemiologista le cabe traer la discusión de la ética para su práctica diaria, utilizando el método dialéctico de la búsqueda de explicaciones contradictorias y hacer sus opciones éticas, a través de la razón, de la acción y de la emoción. ■

¿APRENDEN LOS ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA MEDIA?

Presentación

En la medida en que la mayor parte de la población accede a mayor cantidad de años de escolaridad formal, el eje de la cuestión del derecho a la educación se traslada del problema del acceso y permanencia en el sistema educativo, al problema de la calidad de los aprendizajes adquiridos en su interior.

En nuestro país en los últimos siete años se ha avanzado rápidamente hacia la efectivización de los nueve años de escolaridad obligatoria previstos por la Constitución. Lo cual sin duda constituye un logro a destacar y celebrar. Sin embargo, el proceso se ha desarrollado con un alto costo en materia de calidad de la enseñanza brindada por el nivel medio del sistema, según lo atestiguan las pruebas aplicadas en diversas facultades de la Universidad de la República y, más específicamente, el informe del diagnóstico realizado por CEPAL en el Ciclo Básico Único de enseñanza media y dado a conocer el pasado mes de junio.

La gravedad de la crisis que afecta a nuestra Enseñanza Media compromete seriamente el futuro del país, tanto por el deterioro que implica en la calidad de sus recursos humanos, como por el menoscabo de las capacidades de la población para comprender y participar responsablemente en una sociedad democrática.

*En las páginas que siguen ofrecemos un extracto de algunos de los pasajes y datos medulares que aporta el informe elaborado por CEPAL para el CODICEN **¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media.***

I. El estudio realizado por CEPAL

El eje de esta investigación está constituido por la evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos del Ciclo Básico Único y su asociación con factores socio-culturales e institucionales. De acuerdo con este objetivo, se realizó una muestra de grupos de 3er. año de liceos y escuelas técnicas para relevar conocimientos de estudiantes a punto de culminar su pasaje por la enseñanza media obligatoria.

Dado que las pruebas de Idioma Español y Matemática conformaron la base fundamental del diagnóstico sobre la situación del CBU se otorgó especial importancia a la etapa de diseño y pretest de las mismas. Como en el caso de la investigación sobre la enseñanza primaria, se decidió evaluar los aprendizajes exclusivamente en estas dos áreas, dado su carácter básico en la organización del pensamiento y el papel instrumental que los convierte en pilares imprescindibles del aprovechamiento de los contenidos curriculares de las restantes asignaturas. A la vez, se buscó trabajar con pruebas objetivas que permitieran una evaluación más uniforme de los aprendizajes adquiridos por el estudiantado.

Las pruebas de Idioma Español y Matemática se diseñaron en base a los programas de los respectivos cursos de 1ro. y 2do. del CBU.

En segundo lugar, se administró una encuesta a los alumnos de 3er. año de los grupos de la muestra. Las preguntas incluidas refirieron a una amplia temática, centrada en la vida estudiantil del joven.

Los estudiantes fueron entrevistados en la segunda quincena de junio de 1991 por encuestadores jóvenes que eran, en su amplia mayoría, docentes y tenían como principal consigna la motivación de los alumnos y el desarrollo en ellos de un espíritu de colaboración, actitudes consideradas vitales para la implementación exitosa del resto de la investigación y, fundamentalmente, de las pruebas. Estas fueron finalmente aplicadas en todos los grupos seleccionados los días 2 y 3 de julio, cuando todos los estudiantes habían sido ya encuestados. Puede afirmarse que aquella cooperación fue lograda en la medida que se obtuvo un porcentaje muy bajo de estudiantes que entregaron las pruebas completamente en blanco (0% en Idioma Español y 2% en Matemática) y que no se registró ningún intento de copia.

Las pruebas fueron corregidas por dos equipos, integrados cada uno de ellos por tres profesores egresados del IPA en las correspondientes asignaturas, Idioma Español y Matemática.

En tercera instancia, se diseñó un formulario a ser completado por las familias de esos mismos estudiantes, es decir una "encuesta autoadministrada", en la que se relevó la opinión de los padres acerca del CBU y las expectativas respecto al futuro de sus hijos, así como variables estructurales del hogar: educación y ocupación de la madre y del padre, ingreso familiar y características del hogar y la vivienda.

En cuarto lugar, se realizaron reuniones con pequeños grupos de directores de los establecimientos seleccionados, aplicándose la técnica de grupos motivacionales. Estos directores, a su vez, completaron posteriormente una encuesta individual en la que se indagó sobre su formación, sus principales iniciativas, las características físicas, recursos humanos y materiales y los principales problemas que se registran en la marcha de los establecimientos.

Finalmente, se confeccionaron distintas planillas de relevamiento de información cuantitativa de los alumnos y de los docentes de los establecimientos involucrados.

El universo de estudio estuvo compuesto por los alumnos de tercer año del CBU de los liceos públicos diurnos y de las escuelas técnicas de Montevideo (en adelante se utilizará indistintamente la sigla UTU) y de las capitales departamentales de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó. En el año 1991, el total de dichos estudiantes integraba 321 grupos en Montevideo, 26 en Florida, 33 en Maldonado, 32 en Paysandú y 26 en Tacuarembó.

En el caso de Montevideo, la muestra fue perfectamente representativa, constó de 25 grupos y fue elaborada en forma triestática. En primer lugar, se ordenaron los liceos de Montevideo según el tamaño de su matrícula y se seleccionaron 15 de ellos mediante muestreo sistemático. Luego se seleccionaron 25 grupos de esos liceos, atribuyendo a cada liceo un número de grupos proporcional a su matrícula. Por último, se eligieron los grupos al interior de cada liceo mediante muestreo aleatorio simple.

La submuestra de las escuelas técnicas de Montevideo fue de 7 grupos, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, lo que supuso una sobrerrepresentación del estudiantado del CBU de la UTU.

En las capitales departamentales los liceos y las escuelas técnicas fueron seleccionados por muestreo aleatorio sim-

ple. En el caso de Maldonado se escogieron 3 grupos, correspondientes a 2 liceos y la escuela técnica. En Florida, los grupos fueron también 3, en dos liceos y la escuela técnica. En Paysandú, los grupos fueron 6, localizados en 3 liceos y la escuela técnica. Finalmente, en Tacuarembó, se eligieron 4 grupos, en dos liceos y en la UTU. Es decir que, en las cuatro ciudades mencionadas, se trabajó con un grupo de tercer año de la UTU correspondiente.

Hay que notar que esta muestra de grupos de Maldonado, Florida, Paysandú y Tacuarembó no es representativa del alumnado del CBU del Interior del país, pero sí es indicativa del rendimiento de los estudiantes en cada una de dichas capitales departamentales y resulta especialmente pertinente y fértil en una primera exploración del problema.

La muestra se integró, además, con tres grupos de tres liceos privados elegidos a partir de "informantes calificados" y de indicadores estadísticos, por su status social y académico de nivel medio-alto, a los que se asignó un carácter de "grupos testigo", de forma tal de facilitar la evaluación de la performance del estudiantado del CBU de la enseñanza pública.

II. Los niveles de aprendizaje

II.1 Resultados en Matemática

Los puntajes promedio de Matemática revelan, en primer lugar, que los estudiantes aprenden muy poco en los cursos del CBU, y más aún, comprueban que el nivel de aprovechamiento de los cursos es inferior al logrado en Idioma Español. En los liceos públicos de Montevideo los alumnos, en promedio, resolvieron correctamente menos de un tercio de la prueba, mientras que en el caso de Idioma Español el promedio superó tal marca. Si se considera el subsistema educativo formado por las escuelas técnicas del Interior -el de peor actuación en los dos tests-, el promedio indica la realización correcta de menos de un quinto de la prueba, cuando en Idioma Español el mismo fue equivalente a un cuarto de los ejercicios.

En segundo lugar, existe una fuerte estratificación de los aprendizajes por subsistemas, tanto global como por áreas: en el primer lugar se posicionaron los alumnos de los liceos

privados, en el segundo los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo, en tercera posición los de los públicos de capitales departamentales del Interior, en el cuarto lugar los alumnos de las escuelas técnicas montevideanas y, finalmente, los de las escuelas técnicas ubicadas en el Interior (Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó).

El bajo nivel de aprendizaje de Matemática y la fuerte estratificación de rendimientos entre los alumnos de 3er. año del CBU se confirman plenamente con el análisis de los resultados por tramos de puntajes. Si el nivel de suficiencia de la prueba se fija en el 60% del total del puntaje, se encuentra que un 39.7% de los estudiantes de los liceos privados superó ese nivel, frente al 8.6% de los alumnos de los liceos públicos montevideanos, un 2.2% de quienes asisten a las escuelas técnicas de la capital, un 1.9% de quienes lo hacen a los liceos del Interior y 0% de los estudiantes de las escuelas técnicas del Interior. Si el nivel de suficiencia se baja, y se establece en la mitad más uno del puntaje (25-48 puntos), lógicamente las proporciones de estudiantes de todos los subsistemas educativos que pasan dicho nivel se incrementan -muy especialmente la de quienes concurren a los liceos del Interior-, pero siguen siendo mayoría quienes no alcanzan el puntaje mínimo y las distancias interestratos se mantienen.

Sólo los liceos privados superan la "barra" de la mitad del puntaje requerido en la prueba (25 puntos) con más de la mitad de sus estudiantes (55%).

La distribución muestra la coherencia existente en dicho caso entre los objetivos de la enseñanza de la Matemática para el 3er. año de CBU -que sirvieron como referencia en la elaboración de las pruebas- y los logros de los estudiantes.

Inversamente, el escaso 16.5% de estudiantes de los liceos oficiales de Montevideo que superan los 25 puntos

(de los cuales sólo la mitad tuvieron 31 puntos y más frente a una relación de tres cuartos en los liceos privados) y las mínimas proporciones del 7.5% en los liceos de capitales departamentales y del 5.5% en las escuelas técnicas de Montevideo o el 1% de las similares del Interior, plantean que existe una total discrepancia entre los objetivos de enseñanza de planes y programas y la realidad de los aprendizajes. (Véase cuadro en esta página.)

Donde la discrepancia entre lo que se propone el ciclo obligatorio de educación -indicador de lo que la sociedad espera que enseñe- y lo que efectivamente demuestran haber aprendido los estudiantes se vuelve abismal es cuando se consideran los resultados que indican insuficiencia absoluta en Matemática.

Esta se define por reunir entre 0 y 10 puntos, es decir, ubicarse en el 20% de logros en relación a la totalidad del puntaje previsto en la prueba. Conviene recordar que si un estudiante realizaba correctamente el Ejercicio I que trata de operaciones combinadas en las que intervienen números fraccionados y decimales obtenía 6 puntos y otros 6 puntos se lograban en el Ejercicio II, que solicitaba el pasaje de fracción irreducible a fracción decimal y a notación decimal (por ejemplo, convertir $1/4$ en $25/100$ y en 0.25).

De igual forma, quien supiera calcular un tanto por ciento de descuento en el precio de liquidación de vaqueros obtenía 5 puntos e igual puntaje se lograba sabiendo calcular la superficie de un rectángulo a partir de la medida del perímetro y de uno de sus lados y luego, a partir del valor del metro cuadrado proporcionado, calcular el precio total del terreno.

Por eso, en la previsión de la distribución de los resultados se estimaba que el logro de 0 a 10 puntos iba a ser excepcional y que sólo una pequeña fracción de los evaluados caería en esta franja de insuficiencia absoluta de la prueba.

Los resultados no sólo fueron contra toda previsión razonable sino que ponen en duda la actual capacidad de algunas de las unidades del sistema de enseñar Matemática.

Mientras en insuficiencia absoluta cae el 6.8% de los estudiantes de los liceos privados, el porcentaje de los insuficientes se multiplica por más de cinco veces cuando se pasa a los liceos públicos de Montevideo, comprendiendo al 35.5% de sus alumnos, se sitúa en el entorno de la mitad de los estudiantes de los liceos públicos de las capitales departamentales (47.5%) y de las escuelas técnicas de Montevideo (52.2%) y, por último, más de los dos tercios (68.5%) de los alumnos de las escuelas técnicas del Interior caen en insuficiencia absoluta.

Cuando los resultados son de esta magnitud, no es posible asignar a incompetencia de la población educanda la responsabilidad de los mismos porque habría que concluir que los adolescentes uruguayos tienen una incapacidad genética para aprender Matemática.

La realidad que surge de la aplicación de las pruebas de Matemática es que, promedialmente, los estudiantes al término de la enseñanza obligatoria carecen de los instrumentos adecuados para un buen desempeño social en un mundo crecientemente complejo que va a requerir -a lo largo de los 50 años de vida activa que tendrán esos jóvenes- de adecuadas bases matemáticas para aprender en forma permanente, en la medida en que cambie aceleradamente el perfil científico-tecnológico del mundo productivo y de la vida social.

II.2 Resultados en Idioma Español

En el caso de la prueba de Idioma Español, una parte importante de lo evaluado no es el resultado de un proceso exclusivo de formación educativa sino de un proceso de formación social del lenguaje, por lo que todo alumno que haya adquirido la competencia de leer y escribir tiene que tener una calificación por encima de 0 punto, lo que no sucede, necesariamente en el caso de Matemática.

Se consideró que, al igual que en la evaluación de las pruebas de lenguaje de 4o. año de primaria, el nivel de 60% del puntaje debiera definir la suficiencia pero, como el porcentaje de educandos que lo supera es pequeño, se presenta también el criterio de declarar

DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS DE MATEMATICA POR TRAMOS DE PUNTAJE SEGUN SUBSISTEMAS Y DEPARTAMENTOS

SUBSISTEMAS	Números Absolutos	Tramos de puntaje						
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	31-48	25-48
Liceos privados Montevideo	(73)	—	6.8	6.8	13.7	32.9	39.7	54.8
Liceos públicos Montevideo	(753)	12.4	23.1	23.4	15.3	17.3	8.6	16.5
Liceos públicos Interior	(320)	20.0	27.5	25.0	13.8	11.9	1.9	7.5
Esc. técnicas Montevideo	(182)	20.9	31.3	26.4	10.4	8.8	2.2	5.5
Esc. técnicas interior	(105)	31.4	37.1	21.0	7.6	2.9	—	1.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Uso social de la Matemática

Ejercicio IV:

"En la televisión aparece el siguiente aviso:

Gran liquidación de vaqueros

Antes: \$45.000

Ahora: \$36.000

Realiza el planteo y las operaciones para saber qué tanto por ciento de descuento se hizo al precio de antes".

El 86,1% de los estudiantes tuvo 0 puntos y sólo el 12,5%, por la correcta resolución porcentual y operatoria, logró los 5 puntos previstos.

El masiado porcentaje de 0 llevó a un análisis específico que demostró que un 38% entregó en blanco, que 43% de los estudiantes había cometido errores conceptuales tales como un planteo incorrecto de la regla de tres, no saber resolverla, o dar como resultado "80%" que sería el precio actual pero no el descuento, mientras que hubo una proporción insignificante de quienes escribieron la respuesta correcta sin hacer el planteo.

Entre los errores más comunes figuran:

$45.000 - 9.000 = 5$ / Respuesta: 5%

$45.000 - 36.000 = 9.000$ / Respuesta: 9.000%

$9.000 - 1.000 = 9$ / Respuesta: 9%

La incapacidad de resolver un tema de porcentaje sorprende porque su conocimiento se inicia en 4to. año de escuela, se aplica en 5to. año a problemas de la vida cotidiana, en 6to. se usa regla de tres simple y, finalmente, en 1er. año del CBU el programa en su Unidad 4 le destina 10 horas de clase.

suficientes a quienes logran la mitad más uno de los 100 puntos previstos en la prueba.

Nuevamente se observa que la estratificación de los aprendizajes es muy fuerte. En los liceos privados de la muestra, el 50% de los estudiantes obtuvo 60 o más puntos en la prueba, frente al 11,1% de los alumnos de los públicos en Montevideo. En otros términos, en los establecimientos privados de la capital uno de cada dos estudiantes llega a la suficiencia, mientras que en los públicos lo hace uno de cada diez. En un tercer escalón se ubican los alumnos de los liceos del Interior y de los establecimientos de escuelas técnicas de Montevideo, entre quienes sólo un 5%, es decir uno de cada veinte, hizo una prueba satisfactoria. Por último, ningún alumno de las escuelas técnicas del Interior estudiadas alcanzó el nivel de suficiencia.

Pero lo más concluyente es observar a quienes se ubican en el tramo inferior de los resultados y con 0-20 puntos muestran una insuficiencia absoluta en Idioma Español. En esta categoría cae el 4% de los alumnos de liceos privados, el 15% de los liceos públicos de Montevideo, el 26% de los similares de capitales departamentales y en el entorno del 40% de las escuelas técnicas de Montevideo e Interior.

El ordenamiento por subsistema, la distancia de uno a diez en pésimos resultados entre los liceos privados y las escuelas técnicas y el hecho de que, en los liceos del Interior, uno de cada 4 estudiantes y en las escuelas técnicas 4 de cada 10 manifiestan tan

bajos conocimientos plantea el imperativo de recordar que se trata de la lengua escrita -clave del desarrollo del pensamiento- y nacional, es decir, un elemento central de la integración y de la unidad del país.

En términos generales, y más allá de las diferencias entre subsistemas por áreas y por departamentos, puede afirmarse que el dominio del idioma materno por parte de los estudiantes de 3er. año del CBU es muy pobre. Ello reviste particular gravedad es cuanto se trata de jóvenes a punto de terminar los nueve años de enseñanza obligatoria y que no tendrán nuevos cursos curriculares de Idioma Español, aun cuando continúen estudiando en los ciclos terminales de educación media o terciaria.

Por otra parte, si se considera la sencillez de los ejercicios propuestos, el aprovechamiento de los contenidos de los programas vigentes del CBU, al igual que se verificó para Matemática, es netamente deficitario, y aparece una brecha importante entre el nivel que en ellos

se propone como meta y las destrezas adquiridas por los alumnos. (Véase cuadro en esta página.)

En cuanto al área de producción, el ejercicio propuesto consistió en la redacción de una carta, solicitando trabajo, a partir de una propuesta presentada en forma atractiva para un adolescente.

Al igual que en las otras partes de la prueba, se consideró insuficiencia absoluta el 20% inferior del puntaje y el ordenamiento por subsistemas es el habitual con 13,5% de insuficientes plenos en los liceos privados, 39% en los liceos de Montevideo y 50% y más en los otros tres subsistemas que, en este caso, tienen muy pocas diferencias entre sí por el extremadamente bajo resultado.

Globalmente se puede decir que más de la mitad de los alumnos de las escuelas técnicas de Montevideo o de las capitales departamentales, incluyendo sus liceos, carecen de idoneidad en la expresión escrita para solicitar un trabajo. Absolutamente ningún empleador que preseleccione a los postulantes por medio de cartas manuscritas se lo daría a esos estudiantes o al 40% de los que asisten a los liceos públicos de Montevideo.

Quienes más urgencias sociales tienen en ingresar al mercado laboral carecen de idoneidad para escribir una carta. Es obvio que ni el almacén o el taller del barrio piden cartas para reclutar un mandadero u oficios menores, pero éstos son los puestos en los que, frecuentemente, se carece de protección social y donde se realizan actividades repetitivas que no aportan formación técnica ni laboral.

Sin quererlo, el sistema educativo, al no lograr formar a los estudiantes que provienen de los estratos socioculturales más bajos, actúa consolidando los circuitos de reproducción de la pobreza y la exclusión social.

DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS IDE POR TRAMOS DE PUNTAJE

	Números Absolutos	Tramos de puntaje					
		0-20	21-30	31-40	41-60	61-100	51-100
SUBSISTEMAS							
Liceos privados Montevideo	(74)	4.1	10.8	14.9	20.3	50.0	60.8
Liceos públicos Montevideo	(775)	15.4	23.1	21.2	29.3	11.1	22.3
Liceos públicos interior	(323)	26.0	24.1	22.6	22.0	5.3	14.6
UTU Montevideo	(177)	38.4	20.9	14.1	20.9	5.6	12.4
UTU interior	(105)	41.9	22.9	26.7	8.6	—	2.9

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Carta a un empleador

Supongamos que en un diario ha aparecido un ofrecimiento de trabajo y tú decides contestarlo. Lee el aviso y redacta la carta de respuesta que tú enviarías utilizando la extensión prevista en la página rayada siguiente.

Estudiantes de secundaria

Empresa dedicada a la organización de espectáculos artísticos (musicales o teatrales) y deportivos que, además, posee una red de distribución y venta de libros, videos, discos y cassetes ofrece oportunidades de trabajo.

- No es imprescindible experiencia previa.
- Trabajos dirigidos. Capacitación a cargo de la empresa.
- Buen sueldo inicial y perspectivas de ascenso.

Presentarse por carta dirigida a Sr. Gerente de Personal.

- Indicar datos personales, aptitudes y habilidades.
- Seleccionar el campo de actividad preferido y explicar las razones de la elección.

Inversamente, en la redacción de la carta lograron un nivel satisfactorio (31-50 puntos) 43 de cada 100 alumnos de los liceos privados, 13 de cada 100 de los liceos públicos capitalinos, menos de 7 de cada 100 estudiantes de los liceos del Interior y de las escuelas técnicas montevidéas, y sólo 1 de cada 100 de las escuelas técnicas del Interior.

Esto es especialmente preocupante habida cuenta que la producción es una de las áreas específicas de formación institucional. Los jóvenes pueden desarrollar su capacidad de comprensión informalmente, a través de la decodificación de los múltiples mensajes presentes en revistas, películas, videos, etcétera, y los resultados del área respectiva indican que muchos lo hacen, pero es bastante más difícil que accedan a un buen aprestamiento para la redacción de un texto así como a la apropiación consciente y reflexiva de sus estructuras por esas vías, por lo que el papel de la enseñanza formal, liceo o escuela técnica, resulta entonces clave.

Cabe preguntarse, en primer lugar, si estos resultados son aceptables para una sociedad como la uruguaya que cree fervientemente en la igualdad de oportunidades a través de la educación y si estos bajos logros y, tan desigualmente distribuidos, no comprometen en un futuro no muy lejano, la competitividad que habitualmente se le asigna a los recursos humanos uruguayos y, en segundo lugar, si no se está afectando a futuro la formación de los ciudadanos sobre los que se funda la democracia.

Los resultados no se originan en un proceso de unos pocos años ni se explican por una falla de instituciones educativas o de autoridades sino que son el resultado de un largo proceso social, en un prolongado período histórico, en el que la calidad de la educación

dejó de tener prioridad como objetivo de la acción del Estado que atendió a lo urgente aunque no fuera, necesariamente, lo esencial.

La sociedad ha mantenido, por su parte, una sólida creencia en la importancia de la educación y las familias, en forma constante, incorporan a sus hijos a niveles educativos más elevados con la característica que, siendo la cobertura de la educación media ya muy elevada, las nuevas generaciones de estudiantes contienen muy altos porcentajes de integrantes de niveles socioculturales muy bajos.

El desafío real que esto implica no fue explotado ni incluso teóricamente considerado y, menos aún, se contó con los recursos para encararlo, por lo que los resultados de los aprendizajes presentados, si bien no debieran provocar excesiva sorpresa, reclamarían sí de una disposición colectiva, es decir, política y de políticas para superar estos bajos rendimientos del ciclo obligatorio de enseñanza, máximo cuando existe un evidente consenso nacional acerca de la necesidad de que el país se modernice en lo social, crezca económicamente y afronte la competencia internacional.

III. Factores explicativos asociados al origen sociocultural de los estudiantes

Los orígenes socioculturales de los estudiantes, que aún son adolescentes, ejercen una influencia considerable en el rendimiento académico aunque, sin duda, esa influencia es menor que la registrada en los aprendizajes de los escolares primarios porque en la socialización de los adolescentes intervienen múltiples factores. De los primeros, se puede decir que han sido socializados en forma casi

exclusiva por la familia, con la que conviven desde el nacimiento. El sistema educativo, como institución cultural, inicia un proceso de socialización diferente pero que, tratándose de una etapa inicial, se encuentra altamente condicionado por los efectos positivos y negativos de la socialización familiar, en relación a la cual manifiesta, en las actuales condiciones institucionales, escasa capacidad de modificar los patrones culturales de origen cuando éstos son bajos.

En la medida en que se avanza en los años de escolarización y en edad de los educandos el papel socializador del sistema educativo se incrementa y el desarrollo de los aprendizajes se vincula ya no a la acción de un educador sino a la acumulación de enseñanzas impartidas a lo largo de los años por 6 maestros y no menos de 36 profesores diferentes, como mínimo, en relación a un alumno de 3er. año de CBU.

Por su parte, la familia que internaliza en sus hijos el lenguaje, la cultura del grupo y los valores y normas, se encuentra en este nivel de enseñanza con que los hijos adolescentes han superado, en muchos casos, la instrucción formal de sus padres. Muchas familias se sienten impotentes para comprender lo que estudian sus hijos y, en muchos casos, la organización institucional de la docencia media les resulta inextricable. Más aun, sus propios valores y normas parecen poco adecuados para regular las conductas de sus hijos estudiantes y adolescentes. En cuanto adolescentes, participan de nuevos patrones de conducta ante los cuales la familia uruguaya apela a la mayor flexibilidad para aceptar o comprender —porque en el intervalo intergeneracional los cambios de las pautas culturales cotidianas han sido enormes—, al punto de que, en muchos casos, podría pensarse que los hijos no son meros recipientes de la acción formativa sino que, en un sistema circular, ellos también son agentes socializadores de sus propios padres. En cuanto estudiantes, ellos transmiten imágenes de relaciones con docentes en que las distancias y la relación jerárquica son menores a las que sus padres conocieron o suponen debieran ser, imágenes de institutos de enseñanza en los que predomina la cultura juvenil y no la interacción entre ésta y la cultura adulta, ligadas por el eje del conocimiento, y percepciones de limitadas exigencias académicas y disciplinarias que, seguramente, no se corresponden con las imágenes tradicionales sobre el liceo o la escuela industrial, todo lo cual debe provocar desconcierto en muchas fa-

milias y, por tanto, una tendencia hacia la omisión de la acción.

Finalmente, en la socialización de estos estudiantes han intervenido, con enorme peso, otras dos instancias cualitativamente diferentes de las familias y los centros de enseñanza. Por un lado, los medios de comunicación de masas, en especial la TV, que tienen un poder socializador enorme en la niñez y temprana adolescencia y se rige por orientaciones que no son ni las familiares ni las de los educadores, valorizando a los jóvenes como sujetos autónomos e integrantes de un mercado de consumo de cultura juvenil. Por otro, el grupo de pares, cuya importancia en la socialización se incrementa de manera acelerada con el comienzo de la pubertad y que, para algunos estratos sociales de jóvenes, pasa a tener un peso que supera ampliamente al de la familia.

Todo ello habilita a pensar que los aprendizajes de los alumnos de 3er. año del CBU sólo son explicables a partir de esta interacción socializadora de familias, instituciones educativas, medios de comunicación de masas y grupos de pares y la propia evolución personal del estudiante y no resultantes de una única variable.

Por su lado, las familias no son grupos socioculturales homogéneos. En los ingresos que perciben, en las condiciones de vivienda que detentan, en el carácter más complejo o más simple de las ocupaciones que desempeñan sus miembros, en el nivel cultural y educativo de sus miembros, en la información y percepción que dispone sobre la sociedad futura y las necesidades de formación educativa para los hijos, etcétera, las familias se ordenan como estratos desde las máximas a las mínimas condiciones de vida y de cultura.

La estratificación social está siempre presente, incluso en sociedades como la uruguaya, en la que históricamente las discontinuidades entre los diversos estratos no tuvieron la magnitud registrada en la mayoría de las sociedades latinoamericanas y fueron "atemperadas" en lo fundamental, por el papel y la calidad de servicios sociales tales como la educación, que contribuyó y contribuye al logro de un permanente ciclo de movilidad social.

La desigualdad de origen sociocultural de los estudiantes hace a la composición de la matrícula de los cinco grandes estratos en que se clasifica la enseñanza del CBU en esta investigación: liceos privados de alto estatus, liceos públicos de Montevideo, liceos públicos de capitales departamentales, escuelas técnicas de Monte-

video y establecimientos similares del Interior.

En la medida en que se pasa de uno a otro estrato, los niveles socioculturales de origen no sólo son promedialmente más bajos sino que, progresivamente, son homogéneamente más bajos -especialmente en las escuelas técnico-profesionales- lo que tiene un pernicioso efecto en las posibilidades de estimular el "crecimiento" cultural y cognitivo de los estudiantes.

Como ya fuera analizado en el anterior estudio de CEPAL, *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*, la educación de los padres constituye la variable de mayor poder explicativo de los resultados académicos en la educación básica y en este papel es prioritaria la educación de la madre por la mayor significación de ésta en el proceso de socialización del niño y el joven.

Un sector muy amplio de las madres tuvo niveles de escolaridad inferiores al CBU que actualmente cursan los hijos. Efectivamente, el 39% de ellas registra como nivel máximo de estudios formales la educación primaria -y en la categoría figura casi un 15% del total de madres que no logró completarla-, a lo que se debe agregar que casi otro 20% realizó estudios incompletos liceales o en la UTU por lo que sus "techos" de conocimientos son los que están adquiriendo los hijos.

En consecuencia, en una sociedad en acelerada transición de los niveles educativos -como es la uruguaya en la década de 1980- el desfase entre la cultura familiar de origen y la que están adquiriendo los estudiantes constituye un fenómeno normal a la propia transición pero que introduce necesariamente un "elevado costo en rendimiento académico" en el sistema que sólo será superado cuando lleguen al nuevo ciclo de

escolaridad obligatorio nuevas generaciones con mejor dotación cultural de origen.

En el hemisferio opuesto de la educación de origen, figura un 38.4% de madres con formación superior a la que cursan sus hijos, que se desglosa en un 15.1% con estudios completos en el liceo o en la UTU y otro 23.3% con cursos de 2o. ciclo de enseñanza secundaria o de nivel terciario, fueran estos completos o incompletos. (Véase cuadro en esta página.)

El porcentaje de familias con ingresos per cápita y por adulto equivalente correspondiente al 1er. cuartil de la distribución relativa de la E de F comprende al 44.4% de aquellas en que la madre tiene sólo primaria incompleta, es del 34.4% en las de primaria completa, descendiendo al 26.3% en las familias cuyas madres realizaron estudios incompletos en liceo o UTU y sigue descendiendo regularmente en la medida en que asciende el nivel educativo materno para finalizar con un 2.3% de familias de las que tienen estudios terciarios completos cuyos ingresos las ubican en el 1er. cuartil de la distribución.

En el otro extremo de la escala de ingresos -familias con ingresos mayores correspondientes al 4o. cuartil de la distribución- se parte de las familias con madres de nivel primario que en un 17.6% accede a la parte más alta de la escala de ingresos, y en forma lenta, los porcentajes llegan al 25.4% de las familias de madres con estudios completos de liceo y UTU, para luego comenzar a ascender la progresión hasta las familias con madres con estudios completos terciarios o superiores que en un 54.1% de los casos pertenecen al cuartil superior de la distribución de ingresos.

Los resultados permiten realizar las

EDUCACION DE LA MADRE E INGRESOS PER CAPITA DEL GRUPO FAMILIAR DE ESTUDIANTES DE 3ER. AÑO DE CBU

Nivel educativo Madres	Distribución porcentual	Valores absolutos	Cuantiles de ingreso			
			I	II	III	IV
No asistió	0.5	(7)	—	—	—	—
Prim. incomp.	14.6	(205)	44.4	24.4	13.7	17.6
Prim. compl.	23.9	(337)	34.4	27.3	20.8	17.1
Liceo-UTU incomp.	19.7	(278)	26.3	30.2	23.7	19.8
Liceo-UTU comp.	15.1	(213)	17.8	25.4	31.5	25.4
2º ciclo ES	9.4	(133)	14.3	26.3	27.8	31.6
Terc. incomp.	4.5	(63)	6.3	14.3	36.5	42.9
Terc. comp.	9.4	(133)	2.3	14.3	29.3	54.1
Totales (a)	100	(1.408)	25.0	25.4	24.1	25.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye 39 casos ignorados en nivel educativo.

siguientes generalizaciones:

a) Se registra una alta asociación entre niveles educativos maternos e ingresos disponibles en el hogar y cuanto más bajos son los primeros menor el ingreso monetario disponible en las familias y viceversa.

Esa estrecha vinculación refuerza el efecto de las variables. Las familias con más alto nivel educativo perciben la importancia de la educación preescolar, de la educación primaria de tiempo completo o del aprendizaje paralelo de idiomas extranjeros y tienen más medios económicos para pagar esos servicios mientras que las familias de baja instrucción carecen de la cultura que les permita comprender los mecanismos de los aprendizajes y del desarrollo cultural y, si llegan a percibirlos, carecen de los ingresos para pagar un tipo de servicios de calidad, por lo que, cuando realizando esfuerzos financieros lo hacen, terminan comprando servicios educativos de baja calidad que no producen los efectos culturales esperados (por ejemplo enseñanza preescolar pedagógicamente inadecuada).

b) En todos los estratos de educación materna existen familias cuyos ingresos están por encima o por debajo de la congruencia educación/ingresos (por ejemplo 17.6% de familias con educación primaria incompleta que perciben ingresos que las ubican en el 4º cuartil de ingresos o 16.6% de familias con educación terciaria completa que pertenecen a los cuartiles 1º y 2º de la distribución) y esas "desviaciones" — que denotan la flexibilidad de las estratificaciones en la sociedad — anotan incongruencias entre el estatus cultural y el económico, que se manifiestan en los resultados del aprendizaje, pero pesando siempre más la reproducción cultural que la económica porque de lo que se trata es de la potenciación del capital cultural a través del sistema educativo, sin desmedro de los apoyos

de servicios que "compran" quienes tienen más ingresos que cultura.

El ciclo básico, al ser definido como único para todos los estudiantes que realizaron estudios equivalentes a 7º, 8º y 9º años de escolarización y al generalizar el mismo currículo a todo el territorio nacional y a la totalidad de los establecimientos, fueran oficiales de enseñanza secundaria y técnica profesional o habilitados, se propuso lograr una formación de base común a toda la población a la vez que intentar una mayor equidad en el punto de partida de los jóvenes al ingresar a la sociedad.

A pesar de las intenciones de las autoridades educativas, la existencia de una estratificación cultural de las familias de los educandos impuso importantes límites al proyecto democratizador y, como luego se verá, influye poderosamente en los logros de aprendizajes porque la estratificación de origen se integra en forma compleja con la historia educativa de los alumnos y la organización institucional y académica de los servicios. (Véase cuadro en esta página.)

El cuadro muestra las importantes distancias culturales entre cada uno de los subsistemas educativos considerados según la variable educación materna. En primer término se destaca la nítida separación cultural de los liceos privados elegidos en relación a la totalidad del sistema oficial y a cada uno de los subsistemas considerados. Con 62.4% de las madres con estudios postsecundarios, registran una representación de este alto nivel cinco veces superior a la de los liceos oficiales de la capital, más de seis veces la representación que tienen los liceos de las capitales departamentales de Florida, Maldonado, Paysandú y Tacuarembó, doce veces la representación en las escuelas técnicas de la capital y, como no hay ningún alumno en las escuelas técnicas de las citadas ciudades del interior cuyas madres hayan accedido a la educación uni-

versitaria, normalista o del profesorado, la representación de esta categoría es en los liceos privados 62 veces más alta que en dichas escuelas técnicas.

En segundo término, dentro de la enseñanza oficial se distinguen dos universos diferenciados, constituidos por la enseñanza secundaria, por una parte, y la enseñanza técnico-profesional por la otra, que se manifiestan nítidamente estratificados cuando se comparan, tanto en Montevideo como en las ciudades del interior. En el primer caso, mientras los liceos sólo tienen un 12.4% de educandos con madres con primaria incompleta, las escuelas técnicas tienen exactamente el doble, con lo cual la labor educativa se hace extremadamente compleja dada la carencia de cultura familiar. Para el conjunto de instrucción primaria, se opone un tercio de las madres de liceales a más de la mitad en la enseñanza técnico profesional. En la privada el porcentaje es de sólo 1.3%. En el otro extremo de la escala educativa, considerando segundo ciclo de enseñanza secundaria y más, la participación es de casi 24% en los liceos frente al 13.2% en las escuelas técnicas.

Esta estratificación de los dos subsistemas se manifiesta en forma más abrupta cuando se comparan en las ciudades del interior, en un contexto de menor nivel educativo materno. Las madres con estudios máximos de primaria son el 41.7% en los liceos y el 55.1% en las escuelas técnicas y la representación de 2º ciclo de enseñanza secundaria y más es del 17.4% en los primeros frente al 2.8% en las segundas.

Parece, obvio tener que destacar que, aun en la hipótesis que todos los subsistemas tuvieran el mismo nivel de infraestructura y de equipamiento y la misma calidad en los recursos humanos docentes — lo que no ocurre, como se verá en el capítulo próximo —, los resultados educativos no serían los mismos y, por el contrario, ostentarían una jerarquizada distribución.

COMPOSICION DE LOS SUBSISTEMAS DE CBU SEGUN INSTRUCCION DE LAS MADRES DE LOS EDUCANDOS

	Subsistemas educativos					
	Total	Privados Mtv.	Liceos Of. Mtv.	UTU Mtv.	Liceos Of. Int.	UTU Int.
Prim. incomp. (a)	15.4	1.3	12.4	25.0	18.6	20.2
Prim. comp.	24.7	—	25.4	28.6	23.1	34.9
Lic-UTU incomp.	19.2	3.9	20.3	19.4	19.3	20.2
Lic-UTU comp.	14.5	14.3	16.1	11.7	13.0	12.8
2º ciclo ES	9.2	18.2	10.2	8.2	7.6	2.8
Terciario	13.3	62.4	13.7	5.1	9.8	(109)
Totales (b)	(1.514)	(77)	(816)	(196)	(316)	(109)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye no asistió.

(b) Incluye 57 casos de educación materna ignorada.

IV. Factores explicativos asociados a la acción del sistema educativo

La enseñanza media nació en Uruguay a fines del siglo pasado como instancia "preparatoria" para los estudios universitarios. Hasta 1935 estuvo bajo la jurisdicción de la Universidad de la República como su Sección Preparatoria, nombre que precisaba su función. En sus orígenes su finalidad estuvo

Los efectos sociales de los escasos aprendizajes

Los escasos aprendizajes registrados y la desigualdad de los mismos según origen sociocultural de los estudiantes expresan, por un lado, un fenómeno estructural, el de la desigualdad cultural de la población y la incapacidad -en las actuales condiciones- del sistema educativo de disminuir la "brecha" de origen a través del logro de aprendizajes de calidad; y por otro, un fenómeno coyuntural, la alta velocidad con la que se logró la universalización del Ciclo Básico de Enseñanza Media.

Unos pueden considerar que el precio a pagar por la universalización es una baja generalizada de la calidad de los conocimientos mientras que otros sostendrán que ese precio se hubiera evitado si el ritmo de la universalización hubiera sido menos rápido y si se hubiera implantado un sistema pedagógico más acorde con una enseñanza de masas.

La discusión sobre el pasado tiene hoy poca significación porque los adolescentes en su inmensa mayoría ahora están en el Ciclo Básico y, difícilmente, puede concebirse un escenario en que una parte de la población escolarizable dejara de estudiar.

Importa si plantear a futuro que un sistema de educación universal y obligatorio, que acepte funcionar sobre la doble base de aprendizajes promedialmente escasos y a la vez estratificados, promoverá consecuencias muy desfavorables en la sociedad, en el sistema educativo y en las vidas de los actuales estudiantes a los que se les promueve con aprendizajes insuficientes.

En la sociedad, porque sus futuros recursos humanos carecerán de la capacidad de hacer uso de los instrumentos básicos del pensamiento que posibilitan la capacidad de aprender y de adaptarse en forma permanente.

En el sistema educativo, porque ante el reconocimiento de los escasos conocimientos adquiridos se producirá una demanda creciente de más y más años de escolaridad. Esta tendrá el doble efecto de mayores e inútiles costos de extensión de la cobertura en ciclos de estudios superiores y desvalorización de la enseñanza postbásica, en la que el liceo pasará a cumplir funciones de básica y la universidad de ciclo terminal de la secundaria.

En los estudiantes con aprendizajes insuficientes, porque a lo largo de sus vidas serán relegados en el mercado ocupacional y verán frustradas sus expectativas de movilidad social. No es posible prever cómo será el futuro de la sociedad uruguaya en el próximo medio siglo -en el que se desarrollará la vida de los actuales estudiantes- pero lo que desde ya parece evidente es que será más competitiva y que reclamará más de la capacidad de sus miembros que en el pasado.

claramente definida: se trataba de una educación de elites dirigida a preparar a los jóvenes, que luego desarrollarían estudios universitarios, en los conocimientos culturales y científicos requeridos para realizar, posteriormente, carreras profesionales.

A lo largo del siglo, este nivel de enseñanza se ha ido transformando progresivamente. Ha dejado de ser una educación de elites para transformarse en una educación de masas. Desde 1967, el artículo 70 de la Constitución de la República consagra como obligatoria la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial. La Ley de Enseñanza de 1973 interpretó el mandato constitucional como de obligatoriedad de un mínimo de tres años de educación secundaria básica. El Plan 76 implementó dos modalidades de ciclo básico de educación media de carácter obligatorio, uno bajo la jurisdicción del Consejo de Educación Secundaria (CES) y otro, en la órbita del Consejo de Educación Técnico-Profesional o ex Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). A partir de 1986, se crea el Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media (CBU) unificando ambas modalidades bajo la jurisdicción del CES. A partir de 1991, el CBU mantie-

ne su carácter de ciclo único pero vuelve a funcionar bajo dos jurisdicciones distintas, la de Educación Secundaria y la de UTU.

El crecimiento de la población asistente a la enseñanza media ha sido sostenido prácticamente a lo largo de todo el siglo, fenómeno que fuera analizado en el libro de CEPAL, Oficina de Montevideo, *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*. En los últimos años esta situación se ha mantenido. Según puede apreciarse en el cuadro la matrícula total de la enseñanza media, en todas sus modalidades, creció entre 1985 y 1991 en el orden del 24.7%. Es decir que, en 6 años, el nivel medio del sistema educativo incrementó sus efectivos en una cuarta parte del total inicial, cuando los volúmenes de población de cada grupo etario, en condiciones de acceder en los sucesivos años, son prácticamente estables. El crecimiento estuvo concentrado en la enseñanza secundaria oficial que incorporó 41.000 nuevos estudiantes, mientras que la habilitada agregó 10.000 nuevas matrículas, ambas con la misma tasa de crecimiento, en tanto la matrícula de la enseñanza técnica se mantuvo estable.

En lo que respecta al Ciclo Básico Unico el incremento de la matrícula,

para el mismo período, fue inferior pero igualmente considerable, registrando un 20% para el conjunto del sistema. El crecimiento más espectacular se produjo en los liceos oficiales y habilitados del Interior del país alcanzando cifras del orden del 40%. En Montevideo el incremento fue del 14.3% para los liceos oficiales y del 37.5% para los habilitados, en tanto la matrícula del CBU decreció en las escuelas técnicas de ambas regiones. Estas cifras implican una tasa de crecimiento medio del 3.4% anual para el conjunto del CBU.

Tal como se afirmó en el primer informe del diagnóstico sobre educación de Uruguay elaborado por CEPAL, *"pocas veces en la historia de la educación se registra que una disposición legal sobre obligatoriedad de la enseñanza logre su cumplimiento de hecho en un plazo tan breve"*. En 1989 la matrícula del CBU comparada con la población nacional entre 13 y 15 años arrojaba una tasa bruta de matriculación del 90%. Esto significa que vastos sectores de adolescentes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la población que, en décadas pasadas no integraban el sistema, hoy están en las aulas.

Como consecuencia de esta transformación cuantitativa pero, además, como resultado de los cambios que se han producido en la sociedad, las finalidades de la educación media también se han visto modificadas. Ya no se espera de ella únicamente que prepare a los futuros estudiantes universitarios, sino que se han agregado multiplicidad de fines. Hoy se considera que los alumnos que no van a asistir a la Universidad deben egresar de la enseñanza media con algún tipo de preparación para estudios específicos de tipo técnico o para el desempeño laboral. Se espera también que la enseñanza media sirva como instancia de exploración de aptitudes y orientación vocacional de los jóvenes adolescentes. Pero además, dada la creciente complejidad de nuestras sociedades y del conocimiento, la formación que brinda la escuela primaria ya no es percibida como suficiente para crear personas capaces de participar en la sociedad moderna y actuar como ciudadanos. Se espera, pues, que la enseñanza media complete la formación cultural general de las nuevas generaciones, preparándolas para comprender la sociedad en la que viven y participar responsablemente en ella. Y se le atribuyen otras funciones entre las que se pueden enumerar las siguientes: acompañar el desarrollo afectivo del adolescente, formar a los

estudiantes en los valores cívicos y democráticos, ofrecer educación sexual, dar bases para el desempeño laboral, brindar asistencia de carácter social y cultural a quienes provienen de medios carenciados. En función de esta realidad varios autores conceptualizan la crisis de la enseñanza media en términos de una crisis de fines.

Como puede apreciarse la mutación ha sido de enorme magnitud. Se evoluciona de un pequeño sistema educativo, que atendía a una población reducida y socialmente selecta, organizado en torno a una función específica y delimitada -transmitir los conocimientos necesarios para acceder a estudios universitarios-, a una educación de masas sometida a múltiples exigencias y demandas, por parte de diferentes segmentos de la sociedad, en relación al papel que debe cumplir. En la medida en que se extiende la cobertura, se diversifican los destinatarios y con ellos las expectativas. Para algunos continúa siendo una educación preuniversitaria, pero para muchos otros se trata de una educación terminal. Cada vez más la educación media y, en particular, el primer ciclo de ella, el Ciclo Básico Único, es una prolongación y complemento indispensable de la educación básica que brinda la escuela primaria. No en vano se trata ya de un ciclo de carácter obligatorio y con una cobertura casi total, dado que se entiende que la formación que brinda la enseñanza primaria no es suficiente para el ciudadano de fines del siglo XX.

Se puede decir, pues, que la historia de la enseñanza media a lo largo de este siglo ha sido la historia de su progresiva transformación de educación preuniversitaria en educación postprimaria.

Sin embargo, esta transformación en la identidad institucional del nivel medio de enseñanza no fue acompañada por transformaciones adecuadas en el plano de la estructura curricular y de la organización administrativa y de gestión. La enseñanza secundaria continúa, en lo sustancial, funcionando sobre la base de los mismos parámetros que en sus orígenes: una estructura curricular similar a la universitaria -currículo centrado en las asignaturas-, teóricamente apta para preparar universitarios y con una estructura de gestión fuertemente centralizada, que fuera apta para gobernar un sistema con pocos alumnos, pocos liceos y pocos profesores.

Este punto constituye el centro de la problemática de la enseñanza media. Se trata de un sistema cuya finalidad, destinatarios y dimensiones se han transformado sustancialmente pero que sigue trabajando básicamente con los

mismos instrumentos y procedimientos que en sus orígenes. La crisis de la enseñanza media puede ser conceptualizada entonces no sólo en términos de una crisis de fines sino además, y fundamentalmente, como una crisis de funcionamiento.

Ante este desafío cultural y social, las autoridades educativas, que acompañan la restauración institucional democrática, considerando que se debía reitar la noción de enseñanza común que caracterizó previamente al ciclo primario, concibieron -con el plan de 1986- la creación de un Ciclo Básico Único (CBU) que comprendiera, en un mismo currículo a la totalidad de los educandos sujetos a la obligatoriedad de la enseñanza.

La opción por el carácter único hubiera merecido, y aún merece, una adecuada evaluación porque la noción de igualdad de oportunidades no equivale, necesariamente, a idéntico plan de estudios para todos.

El voluntarismo educativo ha dificultado la cabal comprensión del hecho de que una enseñanza igual para desiguales puede generar mayor desigualdad.

Paralelamente, la pasión por la integración nacional no ha permitido apreciar adecuadamente ni las diferencias individuales, que deparan mayor o menor capacidad para aprender o interesarse por ciertos conocimientos, ni las urgencias de ciertos sectores de la sociedad en adquirir conocimientos prácticos para ingresar al mercado de trabajo que los espera al término del Ciclo Básico Único.

Los objetivos del CBU estuvieron enmarcados en el propósito de lograr, en el menor lapso posible, la universalización de la asistencia. Al servicio del mismo, en 4 años, se crearon 21 nuevos liceos -de los cuales 19 en el interior- y se adoptaron una serie de disposiciones (cursos de recuperación en lugar de exámenes, pasaje de cursos con asignaturas observadas, repetición sólo por inasistencia o conducta grave, etcétera) que favorecieron la permanencia de los alumnos en el sistema. El conjunto de propuestas y de modalidad de aplicación creó un clima de aceptación de los bajos rendimientos, justificado por la democratización.

A la reconstrucción de los lazos entre sociedad y Estado -fragmentados bajo la dictadura- que se estableció en Uruguay, a partir de 1985, correspondió en educación una reconstrucción de las oportunidades educativas y una creencia muy generosa en que un sistema educativo que se adaptara a las bajas condiciones socioculturales de su nueva población podría, a lo largo del proceso de

enseñanza, "rescatarla" y socializarla adecuadamente.

Por diversos motivos, en la sociedad uruguaya y en la propia educación, se ha tendido a considerar que la ampliación de las oportunidades consiste en mayor acceso y más años de escolaridad. Sin embargo, a lo largo de los informes anteriores de CEPAL y en este mismo texto, se evidencia que la verdadera democratización es un proceso de transformación de las capacidades humanas. Al no lograrse una oferta de calidad similar para todos los educandos, se genera una ilusión engañosa y una peligrosa segmentación social: entre "los que saben" y aquellos que, por condiciones socioculturales e institucionales, terminan no aprendiendo, aunque sin saber que no saben.

En verdad, la realidad erosionó las esperanzas. Mientras la población reaccionó muy positivamente a esta apertura educativa y el sólo ciclo básico incrementó nuevamente sus efectivos, ahora en un 20% entre 1985 y 1991 -en los liceos oficiales del interior el porcentaje fue del 40%- las condiciones en que se implementó la expansión y las características del proyecto comprometieron seriamente la calidad de conocimientos y aprendizajes.

Las condiciones materiales fueron particularmente adversas. Se partió de un deterioro muy considerable en la infraestructura preexistente -con bajas inversiones en las dos décadas previas- a lo que se agregó el rápido crecimiento de la matrícula lo que determinó que, a pesar del incremento en valores constantes de las partidas presupuestales para la educación, se redujeran los recursos efectivamente disponibles por alumno. La economía del país y las finanzas públicas estaban destrozadas con la crisis del endeudamiento externo y la recuperación, iniciada en 1985, no logró superar las pérdidas de los años de la crisis con la consecuencia de que, hacia 1990, el país recién recuperara el ingreso que ostentaba diez años antes.

Así, al no disponer la autoridad educativa de adecuados recursos materiales, la atención -medida en disponibilidad de tiempo y espacio- que requerían los estudiantes de bajo rendimiento, para recuperar sus carencias de aprendizaje, se hizo en desmedro del tiempo anual y diario de la enseñanza para todos, con lo cual las endebles bases de formación se debilitaron aún más.

Las condiciones de los recursos humanos se agravaron en forma alarmante. El deterioro previo de los ingresos monetarios de los docentes y la

separación de una parte de los profesores de los cuadros regulares bajo la dictadura (que aún reincorporados en algunos casos ya no estaban entrenados) sólo, en forma muy parcial, pudieron ser compensados.

Paralelamente, la expansión de la docencia en el interior puso de relieve la inadecuación de un modelo de formación de profesores, basado en Montevideo, y los escasos resultados, en cantidad de egresos, de la asociación de los antiguos institutos normales del interior con el Instituto de Profesores Artigas. Por distintas razones, el cuerpo docente se vio progresivamente desprofesionalizado, sin que intensos procesos de capacitación fueran creados para compensar el desplazamiento del reclutamiento hacia los egresados de la propia educación media o hacia estudiantes y desertores de distintos tipos de educación superior.

Las características del proyecto educativo agregaron una mayor complejidad a los problemas existentes. El supuesto implícito en el mismo fue que la calidad del cuerpo central de la enseñanza media (Idioma Español, Matemática, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales e Idioma extranjero) era satisfactoria y que lo que se requería, para una enseñanza común masificada, era la incorporación de tecnologías y de "talleres", en asignaturas optativas, que despertaran las vocaciones por las actividades productivas y posibilitaran distintas orientaciones en la formación futura de los estudiantes.

No existió evaluación de esa presunta calidad ni medición de los riesgos que significaba agregar nuevos objetivos y nuevas áreas sobre un ya "atomizado" currículo.

Lo grave fue que, en esos precisos momentos, la calidad de la enseñanza se deterioraba en sus actividades básicas, como consecuencia de la transformación sociocultural de estudiantes y profesores y del largo ciclo de crisis en las condiciones sociales de la población uruguaya y que, en ese contexto, se requería de una especie de "estrategia de choque" para preservar los aprendizajes básicos, para cualquier desempeño, como son los conocimientos idiomáticos y matemáticos y la capacidad de razonar científicamente.

Lejos de una nueva propuesta de enseñanza común para adolescentes, con una institución especializada para dichos fines, el modelo resultante de las diversas aspiraciones, demandas y realidades preexistentes inadecuadamente combinó—sin proponérselo—el sistema de cátedras y de asignaturas definidas

por la especificidad del conocimiento académico—que fue propio de la tradicional secundaria preuniversitaria de la primera mitad del siglo—con el de las actividades que aspiraban a atender lo vocacional, lo tecnológico y lo expresivo al mismo tiempo. Ello, en lugar de un currículo de muy pocas asignaturas y a cargo de un número limitado y permanente de profesores, especialmente capacitados para esta "nueva escuela media", que integraran conocimientos y actuaran como agentes de socialización—como lo son los maestros para los niños—, con fuertes apoyos en buenos y disponibles manuales, con establecimientos de pequeña escala y vinculados a las comunidades—como son las escuelas—y con una real incorporación a la tecnología moderna, como es hoy la computación.

La consecuencia fue un mayor número de asignaturas, la incorporación de un porcentaje aún mayor de docentes no profesionales, la reducción de la atención a las asignaturas básicas y una atomización de conocimientos y tiempos de enseñanza. Todo ello generó un saber inintegrable para estas nuevas generaciones de niños y adolescentes de tan débiles bases culturales y expuestos, cada vez, a menos horas anuales de formación en liceos y escuelas técnicas.

V. La situación de los profesores

El cuadro de la página siguiente presenta la información sobre el perfil académico de los docentes de los 48 grupos de enseñanza oficial de 3er. año que fueron evaluados en IDE y MAT, perfil que pudo ser estudiado a través de las declaraciones juradas que los profesores completan en el acto de tomar la posesión de los grupos respectivos en las que indican la formación educativa y los títulos habilitantes.

La distribución de docentes se organiza entre dos polos: profesores que han recibido formación profesional habilitante en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y personas que ejercen la docencia sin otra formación que la propia enseñanza media—secundaria o técnica—que están recibiendo los alumnos.

Los primeros no sólo han realizado la totalidad del bachillerato sino que a lo largo de 4 años de estudios superiores aprendieron conocimientos sobre disciplinas específicas (Matemática, Historia, Física, etcétera) fueron formados en sociología y pedagogía de la enseñanza media y en psicología de la adolescencia, recibieron preparación en didáctica y a

lo largo de tres años realizaron prácticas docentes de progresiva complejidad y fueron evaluados por otros profesores titulados y por los profesores especializados en didáctica de la asignatura específica.

Los segundos, en algunos casos, no completaron el bachillerato o una escolaridad media de 6 años de duración, que fue de cultura general en el caso del bachillerato o en alguna especificidad técnica en el caso de la formación técnico-profesional, no tienen preparación sobre los problemas de la enseñanza y carecen de capacitación didáctico-docente.

Mientras en los liceos oficiales de Montevideo los egresados del IPA son el 46,9% de los docentes y las personas con estudios medios apenas el 1,9%, en el otro extremo de la escala, en las escuelas técnicas de las capitales departamentales estudiadas, los egresados del IPA son el 6,5% y los egresados y cursados de enseñanza media el 32,6%. Estos últimos son el 8,2% de los docentes de las escuelas técnicas de Montevideo y el 22,5% de los profesores de las capitales departamentales evaluadas. Por su parte, los profesores diplomados son el 20,3% y el 25,4%, respectivamente. Esto implica que hay un profesor diplomado cada dos ejerciendo la docencia en los liceos de Montevideo, uno de cada cuatro en los liceos cabezas de departamento, uno de cada cinco en las escuelas técnicas de Montevideo y uno cada dieciséis en las escuelas técnicas del interior.

A menor nivel sociocultural de los estudiantes y, en paralelo, a más bajos resultados académicos en las pruebas IDE y MAT hay menos profesores diplomados en los respectivos subsistemas. Entre ambos extremos de profesionalización se ubican las categorías intermedias.

Analizando la formación de los docentes según asignaturas se aprecia que los índices más bajos de profesores titulados se encuentran nada menos que en Matemática (13,3%) que se ubica inmediatamente después de las APO (10,3%). Le sigue luego Francés con 20,9% (si bien en este último caso es de destacar que la mayoría de los docentes tienen estudios completos en la Alianza Francesa) y Física con un 25,2% de docentes titulados en el IPA. Es significativo que Matemática y Física son además las asignaturas con mayor porcentaje de docentes con estudios universitarios *incompletos* (31,1% y 28,6%, respectivamente) y que también registren las más altas frecuencias de estudiantes y desertores del IPA. Como ya se había dicho de

NIVEL DE FORMACION DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA PUBLICA DE LOS GRUPOS DE 3er. AÑO DE CBU EVALUADOS

Nivel	Totales	Montevideo		Capitales interior	
		Liceos	UTU	Liceos	UTU
IPA	34.0	46.9	20.3	25.4	6.5
Universidad	7.3	3.7	16.2	8.5	10.9
Magisterio	8.6	4.1	4.1	16.2	19.6
INET	2.3	0.7	9.5	0.7	4.3
Estudiantes y desertores	25.1	26.6	29.7	20.4	23.9
IPA	8.4	8.9	5.4	7.0	15.2
Universidad	14.6	15.5	21.6	11.3	8.7
Magisterio	2.1	2.2	2.7	2.1	—
Otras formaciones (a)	11.8	16.2	12.2	6.3	2.2
Estudios medios	10.9	1.9	8.2	22.5	32.6
Técnicos	3.0	0.4	4.1	4.2	13.0
2º ciclo E.S.	6.2	1.1	2.7	13.4	19.6
Secundaria incompleta	1.7	0.4	1.4	4.9	—
TOTALES	100	100	100	100	100
Números absolutos	(533)	(271)	(74)	(142)	(46)

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(a) Incluye ISEF, Alianza Francesa, Conservatorios de Música, etcétera.

NIVEL DE FORMACION ALCANZADO POR LOS PROFESORES DE 3er. AÑO DEL CBU SEGUN ASIGNATURAS (porcentajes)

	Números absolutos	Hasta bachiller	Univ. incompl.	Univ. completa	ISEF/INET Alianza		
					Magisterio inc/compl	IPA incompl.	IPA completo
Literatura	(42)	7.1	2.4	2.4	4.8	4.8	78.6
Matemática	(45)	11.1	31.1	6.7	13.3	24.4	13.3
Francés	(43)	9.3	7.0	4.7	53.5	4.7	20.9
Química	(44)	4.5	20.5	9.1	11.4	9.1	45.5
Física	(42)	7.1	28.6	9.5	9.5	19.0	26.2
Geografía	(41)	7.3	7.3	2.4	22.0	4.9	56.1
Historia	(45)	2.2	4.4	4.4	6.7	11.1	71.1
Ed. Cívica	(41)	4.0	24.4	9.8	19.5	2.4	39.0
Biología	(41)	2.4	17.1	19.5	2.4	7.3	51.2
A.P.O.	(97)	32.0	16.5	10.3	24.7	6.2	10.3
Ed. Física	(52)	5.8	1.9	—	90.4	1.9	—
Total	(533)	10.9	14.6	7.3	24.8	8.4	34.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

estas categorías de estudios incompletos, no se sabe cuántos años o cuántas asignaturas aprobadas tienen sus titulares, ni tampoco se conoce respecto a estudiantes y desertores universitarios la pertinencia de sus estudios respecto a la asignatura que enseñan. (Véase cuadros siguientes.)

En el otro extremo los porcentajes más altos de docentes titulados se encuentran en Literatura e Historia con el 78.6% y el 71.1% respectivamente, seguidas algo más lejos por Geografía y Biología con el 56.1% y el 51.2% respectivamente.

Los datos hasta aquí presentados indican que el problema de la carencia de docentes específicamente formados

para el cargo continúa siendo uno de los puntos cruciales de la enseñanza media en nuestro país, particularmente en las asignaturas científicas. Indican además como problema adicional una gran heterogeneidad en la formación de los agentes socializadores que tienen a su cargo las clases en el CBU.

Los datos primarios del Censo de Profesores, indicaban que el perfil de formación de los profesores de enseñanza media lejos de mejorar estaría empeorando. El relevamiento efectuado por CEPAL confirma dicha hipótesis según resulta de comparar los perfiles de formación de los docentes ingresados en los últimos cinco años con los del conjunto. En efecto, mientras actualmente en los

liceos de Montevideo el 46.9% de los profesores egresó del IPA, entre los ingresados a la docencia en los últimos cinco años dicho porcentaje se reduce al 34.9%. Lo mismo ocurre en los liceos del interior: mientras en el conjunto de los profesores de dicho subsistema los egresados de cursos de profesorado constituyen el 25.4%, entre los ingresados en los últimos cinco años los titulados son solamente el 10.5%. Sólo en las escuelas técnicas de Montevideo se observa una mejora en la proporción de egresados del IPA entre los profesores ingresados en los últimos cinco años (26.7% en relación a un 20.3% para el conjunto).

(Véase cuadro en la página siguiente.)

Como fruto de la problemática reseñada se produce un hecho en cierta medida esperable, pero no por ello menos paradójico: la falta de formación y/o el ausentismo de sectores del profesorado constituyen una de las principales fuentes de problemas en los liceos. En el cuestionario aplicado a los directores de los establecimientos encuestados se les solicitó que identificasen los tres principales problemas de su liceo. Es significativo que los problemas relacionados con el cuerpo de profesores (ausentismo, incumplimiento de responsabilidades, falta de formación, etcétera) ocupen el primer lugar con un 67% de menciones.

En las reuniones realizadas con los directores de los establecimientos de Montevideo la problemática aparece descrita con mayor detalle.

El conjunto de datos recogidos en los liceos, junto con los testimonios aportados por los directores de los liceos y escuelas técnicas, constituyen un panorama nítido de lo que se ha dado en denominar la "desprofesionalización" de la actividad docente. A modo de síntesis de los aspectos más relevantes del fenómeno se pueden enumerar:

a. Los profesores están mal remunerados. Ello provoca una gran sobrecarga de trabajo en un sector importante de los docentes. Otro sector no menos importante tiene la labor docente como una actividad lateral. Un reducido porcentaje de los profesores tiene a la docencia como su principal fuente de ingresos.

b. Un importante porcentaje de profesores carece de formación específica para la tarea. Esto parece tener como principal consecuencia problemas de indisciplina en los grupos y dificultades metodológicas para involucrar a los adolescentes en el aprendizaje.

**PERFIL DE LOS DOCENTES INGRESADOS EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS
EN RELACION AL CONJUNTO DE LOS DOCENTES DE 3er. AÑO DE CBU**

	Números absolutos	Hasta bachiller	Univers. inc./compl.	ISEF/INET Alianza Magisterio inc./compl.	IPA incompl.	IPA completo
Liceos Montevideo						
Composición actual	(271)	1.8	15.5	26.9	8.9	46.9
Ingresados últ. 5 años	(63)	3.2	9.5	34.9	17.5	34.9
Liceos interior						
Composición actual	(142)	22.5	11.3	33.8	7.0	25.4
Ingresados últ. 5 años	(57)	29.8	17.5	31.6	10.5	10.5
Escuelas técnicas Montevideo						
Composición actual	(74)	8.1	21.6	44.6	5.4	20.3
Ingresados últ. 5 años	(15)	6.7	20.0	40.0	6.7	26.7
Escuelas técnicas interior						
Composición actual	(46)	32.6	8.7	37.0	15.2	6.5
Ingresados últ. 5 años	(13)	15.4	23.1	46.2	15.4	0.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

c. Más de la mitad de los profesores desempeña su cargo en carácter de interino.

d. La estructura curricular por asignaturas hace que la mayoría de los profesores no acumulen horas en un mismo establecimiento, sino que se desempeñen simultáneamente en varios. Esto, sin lugar a dudas, opera en detrimento de la calidad del trabajo del profesor, su sentido de pertenencia institucional, la relación del profesor con los alumnos, sus posibilidades de participación en actividades fuera del aula y de contacto con sus colegas y de las posibilidades de supervisión y orientación de la tarea por parte de la Dirección.

e. La enseñanza se realiza en unidades o establecimientos educativos sobredimensionados que crean condiciones de anonimato para los docentes y de imposibilidad de control por parte de directores a los que se les encomienda la responsabilidad de tres turnos, mientras que, en primaria, cada turno constituye una unidad educativa con un director a cargo.

f. Las condiciones anteriores generan importantes índices de ausentismo, impuntualidad e incumplimiento de las obligaciones, con lo que se distorsiona

todo el funcionamiento del servicio. Esto, sumado al sistema de designación de docentes en vigencia, da lugar a los elevados índices de clases perdidas anteriormente anotados.

La situación del cuerpo docente no es comprensible si no se tiene presente el profundo deterioro en cuanto a ingresos y estatus social de los profesores de la enseñanza media. La mayoría de las soluciones no parecen viables sin una adecuada recuperación de las remuneraciones y de la profesionalización del ejercicio docente.

El sistema educativo ha llegado a una etapa de crisis profunda por el prolongado ciclo de menoscabo de las remuneraciones. Este se inició bajo el período de la dictadura, que tanto por razones ideológicas como por competencia en el gasto público entre las asignaciones a la enseñanza o a las fuerzas armadas —los dos más voluminosos cuerpos de funcionarios del Estado— fue disminuyendo el porcentaje del gasto público y del PIB dedicado a educación. Con la recuperación democrática, si bien se produjo un importante crecimiento del gasto asignado a educación, la magnitud del volumen de nuevos estudiantes incorporados en la política de democratización provocó que las remuneraciones

docentes individuales, en un ciclo tipo "serrucho", primero se incrementaran para luego decrecer —aunque sin llegar a retroceder a los valores iniciales— lo que trajo aparejado que, en valores constantes, la década de 1980 y los años iniciales de la del 90 hayan sido períodos de pocas esperanzas para la profesión docente.

Las políticas de ajuste fiscal aplicadas en América Latina en la década pasada, ante la crisis del endeudamiento, han tenido muy pesadas repercusiones en la calidad de los servicios sociales y en los ingresos de los educadores.

La situación en Uruguay es más compleja porque la caída de los ingresos es incluso anterior a ese período. La recuperación no pudo ser lograda porque el fuerte incremento de los servicios educativos en una economía de lento crecimiento de su producto, se le agregó la asignación de importantes recursos al pago de la deuda externa y a las transferencias a bancos y empresas nacionales endeudados, lo que redujo la disponibilidad de recursos públicos para educación. Todo ello condujo al actual deterioro de los recursos humanos y a la desprofesionalización del sistema educativo.

Docentes de alta competencia, con oportunidades de remuneraciones mejores en otros sectores, se han retirado o han hecho uso de la jubilación a edades tempranas para iniciar otra carrera laboral. Otros docentes, que permanecieron en el sistema, iniciaron o desarrollaron otras ocupaciones paralelas que fueron en desmedro de la atención a la docencia y de la propia actualización. Jóvenes estudiantes de buen nivel académico, que hubieran ingresado a las carreras del profesorado, realizaron otras opciones —lo que se vio reforzado por el autoritarismo y el ideologismo que dominó en la enseñanza bajo el período de facto— de forma tal que sólo un sector de muy fuerte vocación o de situación particular se encaminara hacia la formación docente.

Este último fenómeno hace prever una acentuación de la crisis porque los egresos del Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente (IFD) —dadas las tendencias de la matrícula en la década de 1980— son inferiores a los requerimientos de reposición de retiros, sustitución de personal no profesional y cobertura de nuevos servicios, lo que es más grave por la ubicación de los mismos en localidades del interior a las que difícilmente se dirigirán los escasos profesores titulados. ■

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROGRAMA APEX

Pablo V. Carlevaro ()*

En el Cerro se está implementando un importante programa interdisciplinario y multiprofesional que une el aprendizaje con la extensión, lo que dio origen a su nombre: Programa APEX. Es propósito del mismo, desarrollar la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad en el marco de la atención integral de la salud, para formar profesionales competentes y humanizados que actúen con solvencia técnica y responsabilidad social. Constituyendo un gran desafío para la Universidad por su potencial creador y transformador.

Antecedentes

Pocos años antes de la dictadura y la consiguiente intervención de la Universidad un grupo de personas pertenecientes a diversos sectores de la Universidad nos reuníamos —en la Facultad de Medicina— con el propósito de organizar una nueva forma de proyectar la institución hacia el medio social uniendo dicha proyección indisolublemente, con las necesidades impostergables que surgían de modalidades nuevas en la enseñanza y la educación de los estudiantes de las profesiones de la salud.

La proyección de la Universidad hacia el medio —conocida en otros tiempos como la exclaustación de la cultura— era una inquietud muy propia de la universidad latinoamericana y muy antigua. Está en las raíces del movimiento de Córdoba y, entre nosotros, fue impulsada principalmente por el movimiento estudiantil.

En épocas pasadas, en nuestro país, los estudiantes de medicina y los de agronomía salían, siguiendo la ruta del ferrocarril y en estaciones sucesivas próximas a Montevideo, hablaban llanamente a la gente de cosas que suponían eran de su interés.

Más adelante estudiantes de varias profesiones unidos a los maestros y a los estudiantes de magisterio organizaron las misiones sociopedagógicas que motivaron importantes experiencias en el medio rural, de otra profundidad y permanencia.

En los gremios estudiantiles —por ejemplo en la Asociación de Estudiantes de Medicina— la Comisión de Extensión Universitaria organizaba charlas en las escuelas y los liceos nocturnos, en los sindicatos obreros y en los clubes deportivos sobre lo que consideraba eran los principales problemas de salud.

Es fácil señalar defectos e insuficiencias, aplicar calificativos que desmerecen (paternalismo, extensión caritativa, etcétera) a lo que se hizo en otros tiempos. Sin embargo, lo que se proyecta ahora, con toda su pretensión de transformación y cambio, de gestación de experiencias nuevas, tiene las mismas raíces espirituales y éticas que nutrían las experiencias del pasado.

(*) Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República

La Universidad actuando y enseñando

La Universidad es deudora de la sociedad y debe estar, entre sus objetivos principales, servir al pueblo. Y para servir efectivamente las necesidades de la gente no basta hacer declaraciones de contenido político-social —que a veces la Universidad tiene que hacer— sino que hay que convivir con la gente y tratar de construir conjuntamente experiencias concretas que tienen un contenido literal de extensión universitaria (extenderse hasta llegar) asociado con el aprendizaje y todas las formas esenciales del quehacer universitario (enseñanza, servicio, investigación).

Por eso acuñamos con las primeras letras de la palabra aprendizaje (ap) y las de extensión (ex) la palabra apex cuyo significado es, además, bastante alegórico.

Las concepciones modernas de la actividad universitaria procuran unir —y no divorciar— los principales componentes del quehacer universitario: la enseñanza, el servicio, la investigación.

La integración de la docencia con el servicio

Cuando el servicio es la prestación de asistencia o, con más generalidad, de atención de la salud, no hay duda que está esencialmente unido a la docencia y con propiedad se habla de integración docente-asistencial. Este concepto está en la base de cualquier modelo de organizar la docencia de las profesiones de la salud y debería ser elemento nodal en las bases estructurales de la mayoría de los servicios de salud.

Es un hecho histórico o empírico, mejor, que en aquellos servicios en que se realiza actividad docente se eleva el nivel de calidad de la asistencia.

Los beneficios son recíprocos: las universidades no enseñan en abstracto, como es frecuente, sino operando seria y responsablemente sobre la realidad, asumiendo tareas asistenciales, y las instituciones de asistencia que les permiten hacerlo se benefician con el mejoramiento de la calidad de los servicios que prestan.

Hay lugar para la investigación

Pero, ¿y la investigación? ¿Qué pasa con la investigación? En la vida real ambas actividades aparecen generalmente dissociadas e incluso, con una especie de antagonismo competitivo en el tiempo de dedicación del docente.

¿Será forzosamente así? ¿Será que por lidiar con los problemas de la gente y sus posibles soluciones, se consume enteramente un tiempo que ya no da margen para investigar?

Pensamos que en todo esto tiene gran importancia la forma como se organiza la tarea.



Veamos algunas situaciones que hacen pensar:

¿Por qué y cómo los adolescentes empiezan a ingerir alcohol o drogas, y en poco tiempo se vuelven adictos y adquieren hábitos tóxicos?

¿Qué hacemos ante este problema cuya complejidad tiene tantos componentes y, potencialmente, concierne a tantos?

Obviamente, no podremos tratarlo sin estudiarlo. Pero, no podremos estudiarlo sin organizar su abordaje recurriendo al método científico. Y un estudio organizado con método científico es naturalmente, por la multidimensionalidad del problema, una investigación multidisciplinaria. Por lo tanto, concierne a muchos que, sin embargo, deberían compenetrarse suficientemente de la complejidad del problema para abordarlo como un todo.

¿Abordarlo sólo para conocerlo, para publicar —luego del estudio— una buena contribución que sea bien recibida por los editores y bien comentada tras su presentación en un congreso científico?

A pesar de que no dudamos que la publicación es una expresión concreta de consolidación de la tarea y de avance del conocimiento, en este caso necesitamos conocer para actuar y necesitamos operar a medida que vamos conociendo.

Todo ello sin hacer concesiones en el rigor metodológico del trabajo y la calidad de la investigación que se realiza.

Pero todo ello con la perspectiva de las acciones y los pasos que se deben —o se pueden— dar para tratar el problema.

Aprender a oír a la gente

En circunstancias de una reunión de estudiantes de medicina y sus docentes del programa de comunidad de la Facultad con vecinos del Barrio 31 del Cerro (reunión que tenía por objetivo informar acerca de los resultados de un estudio epidemiológico realizado por los estudiantes que ponía en evidencia la importante prevalencia de la hipertensión arterial, una vez comentado el hecho y las propuestas operativas: constituir un "club" de hipertensos) una vecina que había escuchado atentamente toda la

exposición y la propuesta, hizo un llamado de atención a otro problema importante que tenían en ese barrio y que consistía en que un grupo de jóvenes ("todos buenos muchachos y del barrio") los sábados de noche tomaban alcohol y luego realizaban una serie de acciones que aterrorizaban al resto de la gente que vivía allí.

El problema radica, en éste y también en muchos otros barrios, y fue planteado llanamente, como algo realmente sentido, por una vecina con asentimiento de los demás.

¿A quiénes concierne? ¿A cuántos concierne?

No pretendemos agotar el comentario, pero es evidente que aquí hay tarea para epidemiólogos, médicos, psicólogos, enfermeras, sociólogos, asistentes sociales, etc.

¿Para investigar? sí; pero para operar también.

La participación de los estudiantes

¿Y hay lugar para los estudiantes? Naturalmente, en todas las fases y de todas las profesiones. Porque sin la participación de los estudiantes no sólo se mutila el objetivo de desarrollar un nuevo espacio de aprendizaje en la comunidad sino que se ignora la contribución tremenda que los estudiantes —debidamente ubicados de acuerdo a sus calidades (pre y posgrado), capacidades y posibilidades— pueden realizar.

Este tipo de extensión de la universidad, este contacto directo con la gente, tiene la virtud de promover el intercambio en ambos sentidos. Obliga a expresarse llanamente, para hacerse entender, pero, además, enseña a oír y permite aprender con la comunicación.

La vecina que está enunciando un problema sentido en el barrio está poco menos que dando el título a un tema de investigación: estudio epidemiológico de los comienzos de la adicción alcohólica en los jóvenes.

Los responsables de una importante experiencia de atención primaria de la salud en el Centro de Las Villas, al norte de Las Piedras, nos decían —con pleno convencimiento— que el diagnóstico de la situación de salud de la zona había sido hecho, prácticamente, por los propios vecinos.

A su vez, un grupo de estudiantes de medicina funcionando en rol de practicantes de familia, a quienes acompañábamos en la ejecución de su tarea —que hacían, por cierto, con toda propiedad— al salir de una vivienda nos señalaban un muro a cuyo amparo un conjunto de jóvenes se reunían para inhalar pegamento. Los estudiantes estaban diciéndonos, con ello, que si bien era importante controlar la hipertensión o la insuficiencia cardíaca o la diabetes de pacientes cuyo seguimiento efectuaban con responsabilidad, se nos estaban escapando de nuestro radio de acción cuestiones tan esenciales como la de poder operar en relación con la instalación y la práctica de hábitos tóxicos.

La postura ética

La presencia en la comunidad y la real inserción en ella

es una enorme fuente de problemas y una oportunidad invaluable para el aprendizaje. Es, también, un enorme compromiso.

Al actuar en ella, quienes han sido educados y están habituados a "jugar de locatarios", recibiendo a la gente en los hospitales, se transforman en "visitantes".

Si la visita no es más que eso, si no hay permanencia y arraigo, las relaciones serán meramente superficiales, las expectativas generadas serán defraudadas.

A lo sumo, se habrán despertado ilusiones, pero sólo la continuidad y la permanencia, la pelea con las dificultades y las respuestas operativas —por más modestas que parezcan ser— constituyen cimientos sólidos para una construcción ética que debe ser respetada. La cuestión está bien clara: el programa APEX no pretende valerse del Cerro para aprender o investigar sin rendir una contraparte de servicio, que lo legitima éticamente.

Participación comunitaria, las escuelas y los maestros

Pero el programa no será lo que aspiramos sin la participación de la gente. Sabido es que la concepción de la atención primaria de la salud implica, como elemento *sine qua non*, la participación popular.

Estamos dando pasos para que ella sea efectiva. Desde hace bastante tiempo hemos convocado a las escuelas de diversos tipos de la zona y a sus directores y maestros para exponer nuestros propósitos y, acto seguido, para que formulen sus demandas.

Pretendemos atender los problemas priorizados trabajando conjuntamente. Por un lado, la Universidad deberá aportar todos sus recursos técnicos que funcionarán en un terreno diferente al habitual y con otra perspectiva. No será fácil la adaptación, pero de ningún modo imposible. Por otro lado, los propios maestros —a modo de representantes de la comunidad— serán la base fundamental para organizar las acciones.

Hemos incluido a los maestros y sus escuelas como parte muy especial de la comunidad porque consideramos que, en la compleja trama constituida por personas, instituciones y ambiente natural, las escuelas constituyen una entidad fundamental. Son el centro educacional para los niños, pero nuclea en torno a sí a los padres y convocan a los vecinos, constituyéndose en centros vitales de la vida social. En ellas, los maestros —no siendo profesionales de la salud— están, sin embargo, en la trinchera de la atención de la salud. Su participación debe ser reconocida y debidamente jerarquizada.

En sus pasos preliminares el programa APEX ha cultivado estrechamente esa relación con las instituciones educacionales y los educadores.

No hemos avanzado suficientemente aún en la necesaria relación con los comités de vecinos. Sin embargo el ámbito del Cerro y su vecindario —actualmente muy variado y heterogéneo— tiene peculiaridades que lo

identifican y que son favorables para que sea protagonista de una experiencia comunitaria como la que nos estamos proponiendo desarrollar.

También los clubes deportivos, los sindicatos obreros y las instituciones religiosas son elementos clave para impulsar y fortalecer el programa, y los antecedentes locales de esta experiencia multiprofesional que proyectamos llevar adelante atestiguan la importancia de la colaboración y el aporte desinteresado de las instituciones referidas.

La cooperación institucional

El servicio se construirá con la capacidad instalada de las instituciones que operan en la zona, a las que la Universidad acoplará sus recursos. Esos recursos —que son múltiples y valiosos— tendremos que aprender a desplegarlos y a desarrollarlos con toda su potencialidad.

La coordinación de las acciones de los organismos oficiales que tienen responsabilidades en la atención de la salud y operan en la zona (Ministerio de Salud Pública, Intendencia Municipal de Montevideo, Banco de Previsión Social, Instituto Nacional del Menor y, más recientemente, el Departamento de Salud y Bienestar Estudiantil de la ANEP) ha sido solicitada por el grupo universitario gestor del programa con pleno respeto por los fueros institucionales de todos y con el propósito de elaborar un programa integrado en todo lo que sea posible y, en donde aún no lo sea, al menos, coordinado.

No se pretende imponer nada, sino cooperar y participar sería y efectivamente en la atención primaria de salud. ¿Será posible? Ya viene siéndolo desde hace muchos meses y si bien no hay, todavía, progresos objetivables, se ha generado un clima de intercambio y diálogo fluido que es esencial para recorrer el camino de la cooperación entre instituciones que hasta el momento no tenían comunicación alguna y para establecer vínculos naturales y operativos con niveles superiores de atención (hospitales y centros especializados).

Multiprofesionalidad abierta y recursos

APEX-Cerro es un proyecto impulsado por un grupo multiprofesional constituido por once programas educacionales de la Universidad de la República (ciclo básico y programa docente en la comunidad de medicina; enfermería, nutrición y dietética, parteras, diversos cursos de tecnología médica; odontología y tecnología odontológica; servicio social; instituto de psicología, ciencias de la comunicación) que lo han venido elaborando con tenacidad y persistencia digna de encomio.

Desde su convocatoria, amplia, aunque centrada en las profesiones de la salud, se ha dicho que es un programa abierto que potencialmente vincula y da inserción a todos los sectores de la vida universitaria.

APEX-Cerro abre nuevas posibilidades de quehacer conjunto en un espacio educacional nuevo para la vida académica de la Universidad.

Presentado su anteproyecto a un llamado abierto lanzado por la Fundación Kellogg a las universidades de América Latina fue seleccionado —junto con otras 14 universidades— entre más de 150 aspiraciones. La fundación ha conformado, a su vez, con todas las universidades participantes, su programa UNI (una nueva iniciativa para la unión de la universidad con la comunidad).

Desde hace muy poco tiempo sabemos ciertamente que nuestro programa contará con ayuda financiera desde el exterior, lo cual le permitirá superar las penurias habituales en que se desarrollan las actividades universitarias.

Antes de que se supiera de la concreción del apoyo externo decíamos que el programa ya había comenzado (este año operaron en la zona 700 estudiantes del ciclo básico de medicina, 300 del ciclo clínico-patológico —tanto en sus fases médico-quirúrgica como en la materno-infantil— y también decenas de estudiantes de servicio social, de la escuela de nutrición y dietética y se incorporarán más aún de otros sectores) y que la ayuda financiera operaría a modo de fertilizante de su crecimiento y desarrollo.

Si antes decíamos que era un programa abierto a la participación de otros sectores universitarios, después de saber que contaremos con apoyo financiero seguimos diciendo lo mismo.

Humanizar y transformar

Entre los objetivos subyacentes del programa —a nuestro modo de ver y de sentir— figura, como cuestión principalísima, la humanización de los estudiantes. Es decir, el enriquecimiento de su personalidad con el contacto, el trabajo concreto y la acción con la gente.

Otro de los objetivos prioritarios —aunque pertenezca a la categoría de los que no se formulan técnicamente como tales— es la propia dinámica de transformación de la vida universitaria que el programa implica.

Nosotros no creemos que las sociedades humanas puedan transformarse por la acción de la universidad. Si creemos, más sensatamente, que las universidades deben operar en el medio social con la gente para contribuir a construir cosas nuevas y a transformar y mejorar las que existen. Por ejemplo, el cuidado integral de su salud, con todos los contenidos humanos —individuales, familiares y sociales— que ello encierra, puede beneficiarse grandemente de una práctica educativa de la Universidad que asocie el aprendizaje con el servicio. Y creemos que ello puede influir positivamente en la vida de la gente y más aún, seguramente, en la calidad humana de los futuros profesionales. Si ello acontece, el programa logrará un objetivo que si bien no será fácil de evaluar, valdrá la pena y la aventura. ■

ESCUELA DE BELLAS ARTES

Lo que sigue es la experiencia que realiza la Escuela de Bellas Artes en el marco de una reforma educativa. Fue extractada de un folleto que gentilmente nos entregó su director, Jorge Errandonea.

En arte el conocimiento no tiene validez, sino cuando está precedido y formulado por la propia experiencia. Todo lo relativo a la percepción y la sensación, propio de la materia, de la forma, el espacio o el color puede ser analizado y de ello sacarse conclusiones; pero las solas percepciones y sensaciones válidas para el artistas con vistas a la incorporación a su conciencia, son aquellas que se producen en el acto de realizar.

Plan nuevo de Bellas Artes

La reforma de Bellas Artes se inserta en un proceso mayor, que arranca del Movimiento de Reforma Universitaria. Nuestra experiencia reformista tiene su aporte que ofrecer a esa línea general en que está inserta. Estos apuntes sólo aspiran a rendir cuentas de tal aporte, con vistas a su aprovechamiento por todos. Queda excluido todo ahondamiento técnico.

En consecuencia, no nos proponemos (...) un estudio completo sobre nuestro plan nuevo. A los fines propuestos, creemos que nuestra reforma puede apuntarse en el desarrollo de estos tres enunciados...:

1) La enseñanza superior de los institutos docentes está abocada a un replanteo sustancial de sus objetivos educacionales, que ha de transformar tanto el contenido como los métodos de su función.

2) La libertad positiva es la pauta educacional básica, porque establece los presupuestos del educando creativo, por una enseñanza individualizada, progresiva y laica.

3) La integración del educando a su medio importa la posibilidad del ejercicio de su responsabilidad como creador libre y da la única medida de su fertilidad educacional.

En lo que sigue, el lector encontrará la huella de principios y aplicaciones que nos precedieron, basando nuestras interpretaciones y experiencias...

1er. Año

Taller de gran y pequeña dimensión

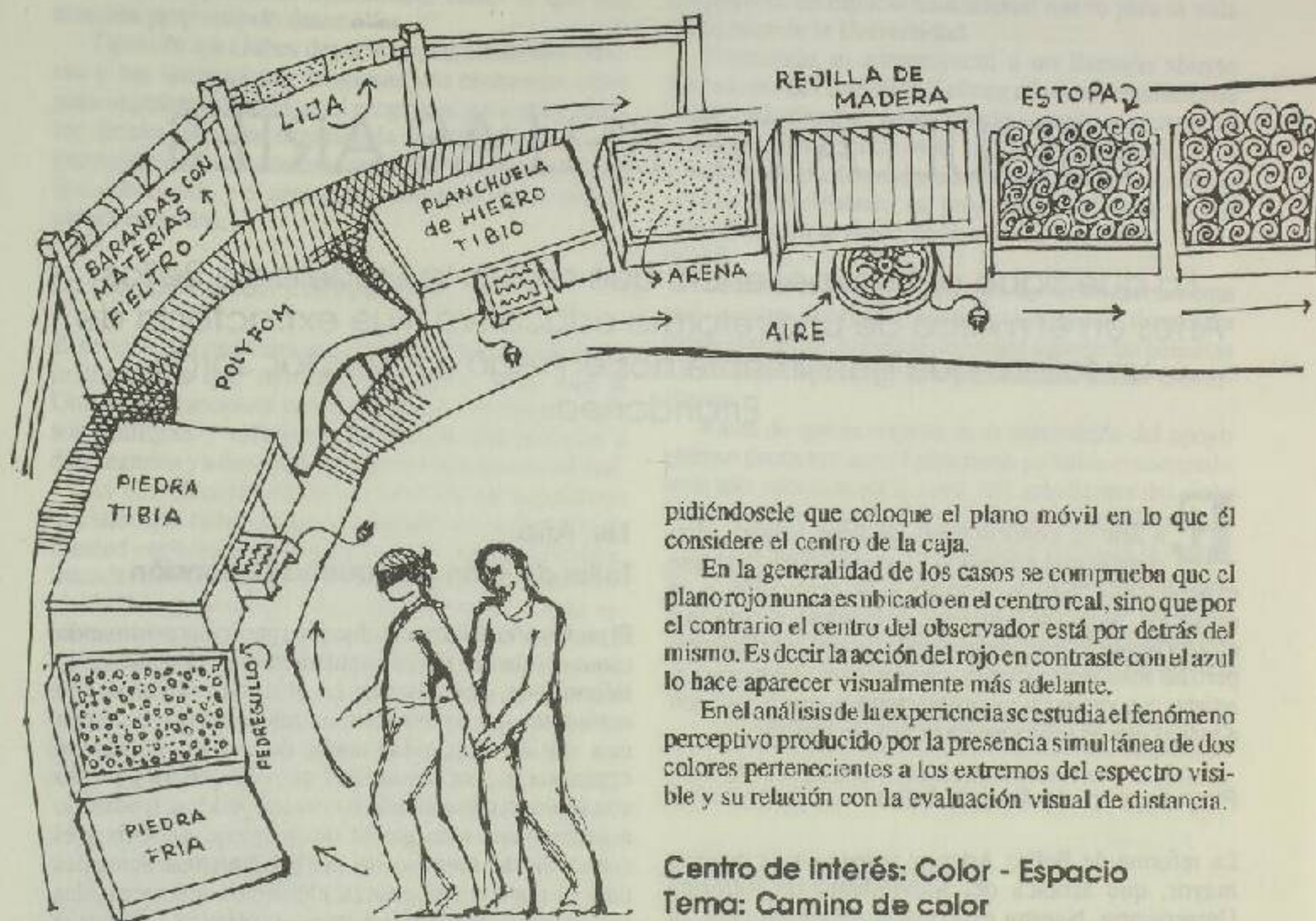
El primer año delinea sus objetivos particulares actuando como nivelador, no ya simplemente en el plano de la información, sino además en el de las vivencias, de manera tal, que los estudiantes que pasan por él, tienen una similar capacidad dada por la investigación experimental, por los análisis que ella genera y por su ubicación en determinado contexto histórico; tendiendo a generar una idea global del lenguaje plástico y el conocimiento objetivo de las herramientas actuantes para el manejo del mismo, elementos indispensables para moverse dentro de un área —la plástica— en la que tendrá que definir su accionar futuro. Es precisamente en ese plano, que el primer año en particular y el primer período en general, actúa como un ciclo básico y no como una sumatoria de pequeñas materias o temas que lo conforman.

Mediante una adecuada programación —que se renueva año a año— el curso estructura su funcionamiento en torno a Centros de Interés. Dicha estructuración permite el planteo de experiencias relacionadas con cada uno de ellos, que apuntan a la definición global del centro en estudio que las origina.

Entrando específicamente en el área metodológica, un primer problema que el equipo docente de primer año enfrenta es lo heterogéneo de la población que ingresa a la Escuela.

El origen diferente, los distintos tipos de formación, la inexistencia de un bachillerato de artes plásticas, las distintas características en cuanto a motivación e inquietudes, hacen que la aplicación del plan de estudios resulte un desafío metodológico.

La técnica aplicada para llevar adelante la actividad es de impacto; mediante ella el estudiante se introduce en un constante devenir experimental por el que hace su



propio proceso de captación sensible, promoviéndose en él una búsqueda constante y sistemática que le permita arribar a conclusiones analíticas sobre bases propias.

Veamos ahora cómo se aplica en la práctica esa metodología, analizando esquemáticamente algunas experiencias.

Centro de Interés: Color

Tema: Contraste de temperatura

Aquí se le plantea al alumno la utilización práctica de una máquina de medición del contraste de temperatura.

A tales efectos se utiliza una caja que tiene sus paredes curvas (la posterior) de manera tal que no ofrezca referencia de bordes o aristas. Las paredes así como el techo y el piso están pintados de un color perteneciente a uno de los extremos del espectro visible (en nuestro caso azul ultramar). A lo largo del piso existe un riel por el que mediante un sistema de poleas controlables por el observador, se desplaza un plano de un color perteneciente al otro extremo del espectro (en nuestro caso rojo).

El observador mirará ese desplazamiento a través de un visor colocado en la cara opuesta a la curva,

pidiéndosele que coloque el plano móvil en lo que él considere el centro de la caja.

En la generalidad de los casos se comprueba que el plano rojo nunca es ubicado en el centro real, sino que por el contrario el centro del observador está por detrás del mismo. Es decir la acción del rojo en contraste con el azul lo hace aparecer visualmente más adelante.

En el análisis de la experiencia se estudia el fenómeno perceptivo producido por la presencia simultánea de dos colores pertenecientes a los extremos del espectro visible y su relación con la evaluación visual de distancia.

Centro de Interés: Color - Espacio

Tema: Camino de color

(movimiento del color por contraste de temperatura)

Esta experiencia está relacionada con la anterior y se vincula además al centro de interés espacio. En ella se estudia la fluctuación de color en la tridimensión producida por el contraste de temperatura.

El estudiante hará el recorrido por un camino pigmentado de manera tal que en la relación que cada color guarda con el inmediatamente anterior o posterior se establecen contrastes de temperatura. A su vez en ese recorrido existen desniveles en contradicción con la fluctuación que ello produce, es decir el "hundirse" de un azul ultramar o el "adelantarse" de un rojo, van acompañados por alturas y valles respectivamente. Tenemos pues por un lado lo que es percibido por la visión contrapuesto a lo percibido kinestésicamente (muscularmente).

El color "se mueve" libremente, sin tener la escala de referencia orgánica por la acción de los prismáticos utilizados por el transeúnte en el recorrido.

De esta forma actúan sensiblemente y a pleno vigor dos mecanismos de percepción: el visual y el kinestésico.

El análisis de esta experiencia estudia el funciona-



miento del aparato perceptivo en relación con la fluctuación producida por el contraste de cálidos y fríos.

Centro de interés: Materia **Tema: Experimentación de la percepción táctil y kinestésica**

Estamos en presencia de una experiencia de recorrido vinculada al centro de interés materia. En ella el estudiante deberá circular con los ojos vendados por un camino organizado contrastadamente en la relación que guardan las distintas texturas que lo integran y su forma de recorrerlo.

Es decir, su organización textural (relación duro-blando, cálido-frío, liso-rugoso) así como el tiempo de pasaje por cada una de las materias establece un poderoso contraste de sensaciones táctiles y kinestésicas.

La eliminación de la visión, hace que primen en el estudiante los datos táctiles y musculares, que muchas veces no coinciden con los archivados en su memoria cuando se intenta reconocer las materias, es decir el diagnóstico muscular o táctil establece una primacía sensible generando determinada imagen "archivada" que no siempre corresponde a la realidad.

El análisis de la experiencia nos introduce en el estudio del aparato perceptivo y su funcionamiento como producto de sensaciones globales.

Recurriéndose además a la ejemplificación de la utilización de la materia como elemento plástico expresivo de importancia en las corrientes del siglo XX.

Centro de interés: luz **Tema: Modificación del volumen por la variable luz**

La experiencia apunta a plantear el fenómeno de luz y volumen y sus relaciones sensibles.

A partir de la investigación de todas las posibilidades

de iluminación de un volumen, los estudiantes descubren los cambios generados en el volumen por la incidencia de la luz.

A través del análisis colectivo comienza a surgir el concepto de una relación inseparable entre luz-volumen y espacio.

El cambio de uno de los términos de la relación altera los restantes.

Los estudiantes visualizan las relaciones de clarooscuro generadas por la luz en el volumen. Esta actúa como "herramienta", modelando y recreando las formas del mismo. En otras palabras, un creador al trabajar un volumen, maneja la luz elegida por él para actuar sobre su obra. Esta será la luz "propia" de ese volumen. En ese sentido podemos iluminar una obra respetando o traicionando las intenciones del creador.

Esta clase comienza a plantear en los centros de interés de luz y volumen, un primer acercamiento que se irá enriqueciendo en posteriores experiencias, que los retomarán, relacionándolos con los otros centros: espacio, materia, tiempo, color, movimiento, permitiendo de ese modo una vivencia global de los fenómenos plásticos. ■

Talleres para docentes en los liceos

Como anunciamos anteriormente, presentamos una propuesta a los liceos de la capital para realizar talleres en torno al libro **Derechos Humanos en el aula**. Es así que trabajamos con los profesores del Liceo 41, del San José de la Misericordia, del San José de la Providencia y del Pedro Poveda.

En una jornada de cuatro horas, realizamos una reflexión sobre el concepto y la historia de los derechos humanos, respecto a cuáles son las implicancias de una educación en derechos humanos y se concluyó con la elaboración de experiencias de aula o institucionales por parte de los docentes. ■

Reconocimiento oficial del libro Derechos Humanos en el aula

Se iniciaron los trámites ante las autoridades de la enseñanza pública para obtener el reconocimiento oficial del libro **Derechos Humanos en el aula**. En este sentido se han solicitado entrevistas y presentado formalmente cartas de presentación al director del Consejo de Enseñanza Secundaria, licenciado Daniel Corbo, a cada una de las Inspecciones de las seis asignaturas expresamente mencionadas en el libro, al director del Consejo de Enseñanza Técnico-Profesional, profesor Eduardo Burghi, a cada uno de los consejeros del CODICEN y a su presidente, doctor Juan Gabito Zóoli. Consideramos que el libro proporciona un aporte en lo conceptual y en lo metodológico a la educación en valores para la formación integral de los estudiantes, por ello nos encontramos a la espera de la respuesta de las autoridades competentes. ■

Dos maestras integran el equipo de educación

Hace seis años el Serpaj se propuso comenzar a trabajar en el área de la enseñanza formal y para ello se constituyó un equipo de docentes de secundaria. Fue fundamentalmente desde ese ámbito que se llevaron a cabo la reflexión y las propuestas plasmadas en esta revista, en los talleres y en el libro editado este año.

Siempre fue nuestra preocupación la realidad de primaria, área fundamental de la educación de nuestra población y un espacio de formación sustancial, imposible de ignorar. Por ello siempre contamos con la presencia de maestras y maestros en nuestros talleres y como suscriptores de la revista. Pero esto no bastaba.

Ahora podemos hacer efectiva una aspiración, que llevaba ya mucho tiempo sin plasmarse. A partir de octubre comienzan a trabajar con nosotros las maestras Rosana de Boni y Cecilia Von Sanden.

A ellas la bienvenida y mucha suerte!!! ■

Derechos Humanos en el aula en Argentina

El 3 y 4 de julio viajó a Buenos Aires Francisco Bustamante a fin de presentar el libro **Derechos Humanos en el aula**. Reflexiones y propuestas didácticas para la Enseñanza Media del que es coautor con María Luisa González. En la oportunidad participó de dos jornadas de trabajo con docentes argentinos y el Equipo de Dirección Nacional del Serpaj-Argentina. Asimismo, mantuvo contactos con las Ediciones Colihue quienes asumirán la distribución comercial del libro en Argentina. ■

Curso Académico de Derechos Humanos para educadores.

El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Serpaj - Uruguay analiza la posibilidad de instrumentar en el correr del año 1993, un curso académico de derechos humanos para educadores. El mismo, de mayor exigencia que los actuales talleres, dosificaría la actividad participativa en tres sesiones teórico-prácticas con la exigencia de elaborar un trabajo escrito (material didáctico, experiencias de aula o extra-curriculares, una investigación concreta, etcétera.) que sería evaluado por un comité académico formado por docentes uruguayos y extranjeros a cuyo cargo estaría la implementación del curso. Sendas constancias de asistencia y de aprobación —así como la eventual publicación de los trabajos— documentarían la capacitación adquirida por los cursantes. Quienes deseen tener más información pueden solicitarla en la secretaría de nuestra institución. ■

Chile: Metodología y material educativo en derechos humanos

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de Chile realizó entre el 12 y 14 de noviembre en Santiago una reunión sobre Metodología y Material Educativo en Derechos Humanos. En sus discusiones y talleres participó Francisco Bustamante, en representación del Serpaj-Uruguay. ■

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

FRANCISCO BUSTAMANTE
MARIA LUISA GONZALEZ

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS
PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

SERPAJ

"1991 - 2001 DECADA
DE LA EDUCACION DE LOS
DERECHOS HUMANOS"

SERPAJ
"1991 - 2001 DECADA DE LA EDUCACION
DE LOS DERECHOS HUMANOS"



Video

Concerts For Human Rights Foundation. **Declaración Universal de Derechos Humanos**, 1988. Producido por Prudence Fenton y concebido por Stephen R. Johnson.

Este video fue creado en el marco de los conciertos organizados por Amnistía Internacional.

Presenta los 30 artículos de la Declaración de 1948 a través de diferentes estilos de animación, de fondo, una sugestiva banda sonora, mientras una voz en off (en español) los enuncia. Se trata de una forma dinámica, amena, creativa y diferente de abordar y desarrollar una temática que muchas veces resulta tediosa para los alumnos y los docentes.



Libro

Stenhouse, L., **Investigación y desarrollo del currículum**,

Madrid, Ed. Morata, 1987, 291 pp.

La presente obra supone un tratamiento de los currículos, de la investigación y del profesorado, planteando un pensamiento elaborado en relación con la propia práctica de confeccionar y llevar a la acción el currículo. El currículo se concibe como un análisis de la práctica, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas. Las ideas expuestas por Stenhouse plantean, frente al modelo rígido de objetivos, una vía alternativa de entender la elaboración de los planes de estudio, que puede ofrecer perspectivas muy sugerentes para los profesionales de la enseñanza y los interesados en iniciarse en este importante campo.



Libro

UNESCO, **Sobre el futuro de la educación**, Madrid, Narcea, 1990, 342 pp.

Se trata aquí de una "reflexión sobre el desarrollo futuro de la educación", con objeto de favorecer, a través de un estudio prospectivo, el establecimiento de políticas y planes a largo plazo.

Es urgente encontrar los méto-

dos, contenidos y organización de los sistemas educativos, adecuados para asegurar a todos las mismas posibilidades de acceso a la escuela y las mismas oportunidades de éxito. El cumplimiento de este objetivo plantea problemas muy complejos. Junto a las carencias que padecen muchos países, la presión demográfica y la necesidad de democratización, la educación se enfrenta al desafío de ampliar su campo de acción para adaptarse, a la vez, a los continuos progresos de la ciencia, la creciente influencia de los mass-media y la movilidad del empleo. Una educación permanente, flexible, multidireccional será, sin duda, una de las principales exigencias de toda sociedad.

Parece además especialmente importante desarrollar un espíritu metódico y crítico, el único que permite orientarse libremente en un mundo de plena mutación y, sobre todo, interpretar y elegir según las necesidades una información cada vez más masiva y diversificada.

Los estudios monográficos que componen la obra, encomendados a especialistas en cada uno de los temas, son textos originales que se han agrupado según su contenido.

La UNESCO ha elaborado esta obra a partir de las aportaciones de la 20ª sesión de su Conferencia General, de los trabajos encargados a expertos para cinco coloquios celebrados desde 1980, y de los estudios del Grupo internacional de reflexión sobre el desarrollo futuro de la educación. ■

SUSCRIPCIONES TELEFONICAS



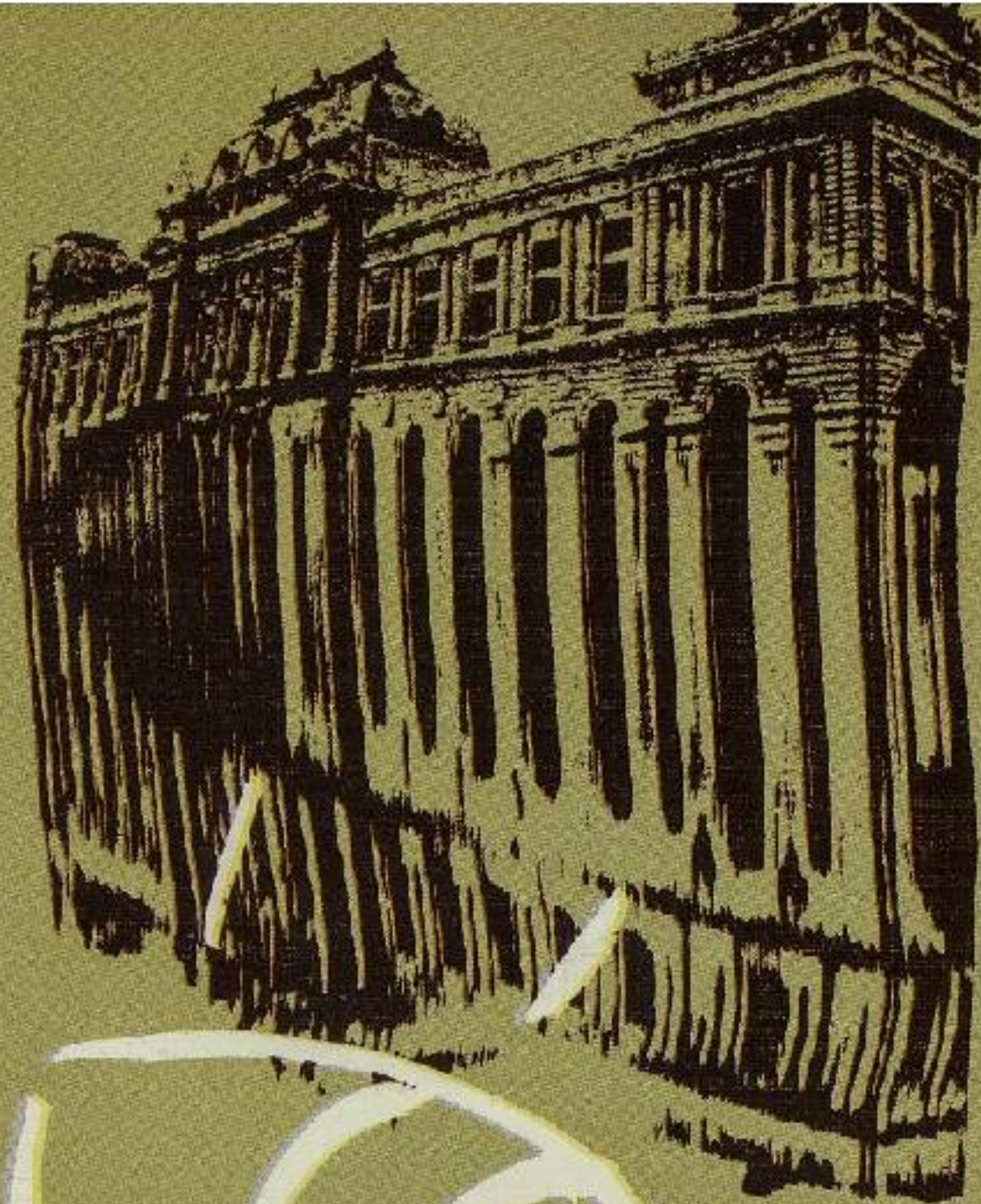
"Educación y Derechos Humanos" se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por los números 48 47 70 y 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte los trámites y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.

SUSCRIPCIONES POR UN AÑO:

Montevideo	N\$ 24.000
Interior	N\$ 28.000
América Latina	U\$ 10
Otros Países	U\$ 15
(Incluye el envío)	



... La Universidad también puede ser una fortaleza de los derechos humanos. Porque es una institución nacida y nutrida por ese ideal de libertad, cuyos fines no se agotan en la sola formación de profesionales. La universidad se brinda a la sociedad como un ejemplo de institución que propulsa a sus miembros a través de la capacidad y el esfuerzo. Y cuando eso no sucede, no tarda en nacer de su seno el movimiento cuestionador de los irritantes privilegios que en ella se incuban.

La Universidad se debe a la sociedad que la ha creado y que la sostiene con sus recursos, y esos aportes han de servir para mejorar las condiciones de

vida del todo social. La Universidad crea, investiga, enseña, no para un núcleo de doctores ni de adinerados, sino para la sociedad. Por todo esto los derechos humanos son sustancia inherente y genuina de la Universidad, y ésta es un sitio y un medio adecuado desde donde los derechos humanos pueden relacionarse con la sociedad.



Servicio
Paz y Justicia

