

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Licenciatura en Trabajo Social

¿Una alternativa real?*
La reforma educativa propuesta por
Germán Rama

NATALIA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

Tutora: Elizabeth Ortega Cerchiaro

2014

* En referencia al libro "Una alternativa real" publicado por Germán Rama en 1999

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo I: Marco Teórico.....	7
¿En qué pensamos cuando hablamos de educación?	7
El campo educativo y los procesos de reproducción social.....	9
Capítulo II: La educación en el Uruguay: un recorrido histórico hasta los '90	13
Fines del siglo XIX: Reforma/Revolución Vareliana	13
Auge y crisis del Batllismo	16
Retroceso, represión y restauración	19
El Uruguay en tiempos de Rama	20
Capítulo III: La Reforma.....	23
Hablemos de Rama y sus propuestas	23
El papel de del Estado	25
Papel de las familias.....	29
Reflexiones Finales.....	36
Bibliografía	37
Fuentes Documentales	41

Introducción

El presente documento constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Partiendo del interés personal sobre las cuestiones y problemáticas educativas, y luego de haber mantenido un vínculo con Escuelas de Tiempo Completo en mi práctica pre profesional se decide profundizar sobre esta temática.

Es así que una vez realizada una importante revisión bibliográfica se toma como **objeto de estudio la propuesta de reforma educativa impulsada por Germán Rama¹, problematizada desde la teoría de la reproducción social propuesta por Pierre Bourdieu.**

Con este fin se buscó identificar y estudiar las estrategias y cambios dentro del campo educativo, en relación al capital cultural y social de los educandos, desarrollados en la reforma. De esta manera se hizo preciso analizar el papel asignado al Estado y la familia, agentes fundamentales en la producción y reproducción de estos capitales.

En nuestro país el derecho a la educación se encuentra garantizado constitucionalmente, siendo reconocido por la vigente Ley General de Educación (Ley N° 18.437; 1996) como derecho humano fundamental que incide considerablemente sobre el resto de los derechos. Además se encuentra establecido en documentos de alcance internacional² que constituyen herramientas poderosas a considerar si se apuesta al goce universal del mismo.

Más allá de esto, diversos estudios permiten cuestionar el acceso universal e igualitario de los ciudadanos al campo educativo. La bibliografía consultada nos permiten afirmar que existe una relación estadística muy fuerte entre el origen social de los educandos, la estructura de relaciones familiar y comunitaria, y sus resultados académicos (Coleman; 1987). De esta manera el desarrollo educativo de los sujetos no sólo depende de cuestiones personales o individuales, ni tampoco exclusivamente de aspectos que refieren a las características de las instituciones educativas o las familias de origen. Es importante mantener una visión integral, de esta forma el concepto de capital

¹ Que se lleva a cabo en el segundo gobierno de Julio María Sanguinetti, período 1995-2000.

² La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño, entre otros tratados y declaraciones.

social³ nos permite realizar un análisis de los desiguales rendimientos educativos, evitando reducirlos a aspectos netamente económicos o materiales.

En concordancia con lo planteado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2006), la educación pasa a constituirse en un mecanismo de reproducción social actuando como perpetuadora del orden social y las relaciones sociales que lo constituyen. Es entonces que el campo educativo⁴, gracias a su legitimidad, desarrolla un poder que logra disimular y reproducir las relaciones de fuerza desiguales en las que se funda. Las instituciones educativas, a través de títulos y reconocimiento, suelen naturalizar y reforzar las asimetrías sociales, culturales y económicas “heredadas” por los sujetos.

Pero no se intenta aquí establecer una interpretación tajantemente estructural del campo educativo, no se busca quedar en un razonamiento “reproduccionista”, al que en su momento se asoció inequívocamente a los autores anteriormente mencionados: “*Es porque conocemos las leyes de reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar*” (BOURDIEU, P; 1997: 160). De esta manera se pretende entender los procesos de reproducción, comprender los mecanismos de exclusión que están presentes, siempre teniendo en cuenta los papeles diferenciales que tienen los sujetos involucrados y concibiéndolos como agentes capaces de modificar la realidad.

Si se realiza una revisión histórica, pueden identificarse determinadas instancias que incidieron o intentaron incidir, de forma diferenciada y con diversos fines, en las dinámicas del campo educativo uruguayo. Entre éstas se encuentra la primera gran reforma propuesta por José Pedro Varela a finales de 1868, que tal como plantea José Pedro Barrán (1990) impulsa la Escuela Pública gratuita, laica y obligatoria, pero que también poseía un fuerte corte disciplinador, en detrimento de la cultura bárbara, imponiendo los intereses de los sectores que buscaban fomentar la civilización.

Es recién durante la segunda presidencia de Julio María Sanguinetti, cuando en 1995 y en manos del entonces presidente del CODICEN Germán Rama, que se intenta iniciar, por lo menos es lo que figura en los documentos estudiados, una segunda reforma educativa en nuestro país. Esta propuesta, y la particular figura de Rama, causaron varios debates y polémicas entre los diversos actores sociales y políticos de la época, contando con el público rechazo de los sectores sindicales y algunas fracciones dentro de los partidos políticos de izquierda. ¿Pero en qué consistía realmente la

³ “Totalidad de recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000, p. 148)

⁴ “Bourdieu define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él, en este caso el capital cultural.” (Gutiérrez; 1995).

propuesta realizada por Rama? ¿Qué se buscaba con esta “segunda reforma educativa”? ¿Se intentaba realmente reestructurar el campo educativo?

Estas interrogantes se consideran pertinentes ya que si bien en su momento, como ya se mencionó, la reforma no contó con el apoyo de los partidos de izquierda que la catalogaron de neoliberal, hecho que se vio reflejado durante el gobierno de Tabaré Vázquez, quien realizó duras críticas a las medias tomadas un tiempo atrás, en el presente, el actual presidente José Mujica, ha manifestado concordancia con la propuesta realizada por Rama (EL PAÍS; 2011), e incluso se han retomado algunas de sus medidas, como por ejemplo la implementación y desarrollo de las escuelas de tiempo completo.

Por tanto se considera oportuno analizar la reforma formalizada por Germán Rama, ya que sus aportes se están volviendo a considerar en el campo educativo uruguayo, estudiando si efectivamente la misma establece una “alternativa real”, hacia un nuevo campo educativo, donde se cuestione la reproducción social de las desigualdades.

El estudio se lleva a cabo mediante una estrategia de investigación de corte cualitativo, a través del estudio de documentos, constituyendo las fuentes empíricas publicaciones, entrevistas, ponencias y conferencias brindadas por el propio Rama o por otros actores que se consideraron relevantes se seleccionan además con estos criterios documentos de otros actores como la CEPAL o ANEP, entre otros, ya que brindan información de relevancia que permite el desarrollo de este trabajo.. En una primera instancia la selección de las fuentes se basó en cuestiones de disponibilidad. Luego se tuvo en cuenta la pertinencia de las mismas.

Entre las fuentes documentales que permitieron este estudio se destacan las siguientes: *Reforma de la educación. Una alternativa real*, es un libro publicado en 1999 por el propio Germán Rama que agrupa transcripciones de seminarios, charlas y conferencias brindadas por él, de alguna manera nos permitirá analizar el discurso del autor de la reforma; con el mismo criterio se selecciona “Educación y Democracia”, ponencia realizada por Rama en 1978, años antes de la reforma, pero que establece su postura ante la temática que nos convoca; *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, documento de la CEPAL elaborado por el propio Rama en 1991 para el CODICEN, que presenta un informe de investigaciones educativas por él realizadas que servirán de base para la formulación de la reforma; la *Ley de Presupuesto Nacional 1995-1999* donde se enmarca esta reforma; *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*, documento elaborado en 1997 por ANEP, que permitirá un análisis más profundo de una de las propuestas de la reforma; *La reforma “Rama”*, audio de la columna “La bolilla que te rifaste”, de El Espectador, desarrollada por el

profesor de historia Gabriel Quirici, se estima brinda el análisis contemporáneo de un agente externo a la reforma; *La educación, antes que ninguna otra cosa, es una cuestión de la sociedad*; transcripción de entrevista realizada a José Rilla, historiador e investigador uruguayo técnico del CODICEN, en *El Espectador* en el año 2011.

A través de esta estrategia metodológica, se analizarán documentos “(...) *cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social pero que refieren a algún aspecto del mundo social.*” (VALLES; 2000: 102). Tal y como plantea el autor anteriormente citado se entienden por documentos todos los textos que contienen significado, por ejemplo una carta, un periódico, entrevistas, conferencias. Vallés sostiene que “(...) *a todos estos textos, en realidad, se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y se les puede observar con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas.*” (RUIZ OLABUÉNAGA; ISPIZUA apud VALLES; 2000: 120).

A lo hora de analizar estos discursos se entiende que “*los agentes sociales —que pueden ser individuos, pero también familias o empresas, o más generalmente instituciones— deben dejar de aparecer como partículas que actúan mecánicamente en respuesta a causas exteriores. Pero tampoco se los debe entender como sujetos conscientes y cognoscentes que obedecen a razones y actúan en pleno conocimiento de causa.*” (BARANGER; 2012: 38)

De aquí en más, en el capítulo I se presenta el marco teórico que sirve de base para el análisis y abordaje de la información recabada. Primero se complejiza el concepto de educación y luego se profundizan algunos de los aportes de Bourdieu sobre el campo educativo y los procesos de reproducción social.

En el capítulo II se realiza un breve recorrido histórico de la conformación del sistema educativo uruguayo hasta la década de los 90. En cada uno de los períodos presentados se intenta describir el papel del Estado y la familia como agentes sociales dentro del campo educativo. De esta manera se busca poder comprender y contextualizar la Reforma a estudiar, identificando las rupturas y continuidades con respecto a las etapas anteriores.

En el capítulo III se estudia la Reforma, que como ya se mencionó se desarrolla en nuestro país en el período ubicado entre 1995-2000, durante la segunda presidencia de Julio María Sanguinetti, y con Germán Rama, su principal ideólogo y propulsor, como presidente del CODICEN. Con una fuerte apuesta presupuestal, tanto estatal como externa, esta propuesta que

buscaba abordar la calidad y equidad educativa, generó controversias y brindó diversos aspectos que invitan al análisis y que se profundizan en este capítulo.

Por último se presentan reflexiones finales acerca del trabajo realizado.

Capítulo I: Marco Teórico

¿En qué pensamos cuando hablamos de educación?

“La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”

Jean Piaget

La frase con la que se comienza este apartado representa un ideal, se concibe a la educación como un proceso que brinda herramientas al sujeto para ejercer su ciudadanía, participar en el mundo social y desarrollar su autonomía. No obstante la educación se da mediante procesos socialización⁵ a través de diferentes agente sociales. De este modo el acceso educativo, en cuanto a calidad y cantidad, de los sujetos se verá fuertemente influido por las estructuras y dinámicas que se dan en cada uno de estos espacios de socialización, así como en la relación entre ellos. Es justamente que se entiende que cada “realidad educativa” es específica, hablar de “educandos” siempre requerirá pensar en diversidad.

A estos procesos de socialización, que se problematizaran en el próximo apartado, Bourdieu los denomina acción pedagógica y entre los agentes que la desarrollan importa destacar aquí el papel que cumplen la familia y el Estado a través de sus políticas e instituciones educativas:

La familia como espacio de socialización primaria incide en el desarrollo “(...) *de las nuevas generaciones, protección y apoyo a los individuos cuando aún carecen de instrumentos y recursos (materiales e inmateriales) para desenvolverse en el mundo, formación de identidades, desarrollo de la personalidad y sustento emocional de los niños (...)* El reciente desarrollo de la noción de “capital social” ha traído nuevamente al debate la importante función que representa la familia en tanto contexto en el que se pueden desarrollar formas de acción solidarias entre sus miembros, estrategias colectivas de sobrevivencia, distribución de tareas y complementariedad de roles.” (Kaztman, Filgueira, 2011: 27). La familia brinda de esta manera una “posición inicial” a los sujetos en la estructura social, pero además provee, o no, los estímulos y herramientas necesarias para desenvolverse dentro de ella.

Según Bourdieu (1994) la familia es una ficción social, un “cuerpo” que se convierte en una construcción social reconocida colectivamente a través de la acción simbólica. Mediante

⁵Berger y Luckman definen “socialización como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de la sociedad o en un sector de él.” (Berger, Luckman; 1972:154)

prescripciones reforzadas institucionalmente, y ocultando el origen social e histórico de las mismas, se establece lo que debería ser “normal” y universal a la hora de formar un grupo familiar.

Partiendo y dependiendo de la acción pedagógica desarrollada por las familias, las instituciones educativas se constituyen en espacios de socialización secundaria; a la hora de desenvolverse en este nuevo “*submundo*” la trayectoria educativa de los sujetos se verá condicionada por la realidad familiar, por los pre saberes que han adquirido los sujetos en ese ámbito, en palabras de Bourdieu “...*la reproducción que se ejerce en la escuela se apoya en la transmisión doméstica...*” (BOURDIEU; 2011: 19). Es por esto que a la hora de repensar la educación se considera esencial mantener una visión integral al respecto, teniendo en cuenta el papel de todos los agentes involucrados y sus realidades, ya que mientras se mantengan ciertas desigualdades, el acceso al conocimiento será restringido y las oportunidades en relación a los derechos humanos será limitada.

Paro también a medida que el individuo se socializa, se convierte en un agente social desarrollando, en mayor o menor medida de acuerdo a la acumulación del resto de capitales, redes sociales, y ocupando una posición en el espacio social⁶. Es significativo tener en cuenta esto ya que el logro educativo puede no sólo depender de ciertas características o capacidades familiares e institucionales, es importante considerar también ciertos aspectos de las redes sociales de los sujetos. El capital social es "*la totalidad de recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos*" (Bourdieu, 2000, p. 148). Es así que deberían considerarse tanto factores individuales, educativos y familiares como sociales o comunitarios, y las interacciones resultantes entre estos ámbitos a la hora de pensar en cuestiones y rendimientos educativos.

Además es preciso mencionar, que en los procesos que genera la educación influyen otros factores que tienen que ver con lo político, lo cultural y lo social, y que exceden a la misma. Por tanto no se puede tomar en cuenta la educación como ajena a dicho contexto.

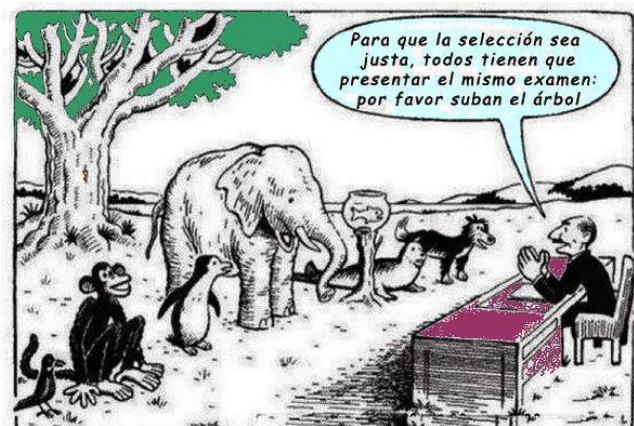
Es así que se maneja una concepción del agente como ser activo, en el desarrollo de sus actividades e interacciones sociales, que no escapa a la realidad educativa. La educación, por tanto, se piensa como insumo y espacio para el ejercicio de las capacidades, voluntades, libertades y utopías de todos los individuos.

⁶ "Para Bourdieu el espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado." (GIMENEZ;1997:6)

Es necesaria una acción pedagógica que reconozca la diversidad y respete las diferencias, que apueste a la inclusión y a la educación personalizada, esto “(...) implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales(...)Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.” (www.ite.educacion.es)

Se concibe que la educación como espacio de contacto interpersonal brinda la posibilidad de desarrollar una participación en conjunto que lo enriquezca, es por esto que se destaca la importancia del aporte de todos los agentes involucrados en los procesos educativos: familia, docentes, alumnos, no docentes, directivos y comunidad entre otros. Además un análisis de este espacio, de contacto interpersonal, de interacción, permite dilucidar cuáles son los intereses en juego, problematizarlos, ser conscientes de ellos para poder negociar y actuar conociendo el terreno y el papel, o posiciones, de los agentes en el campo.

El campo educativo y los procesos de reproducción social



De acuerdo a lo desarrollado se estudiará la educación como campo, ya que “...es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos.” (GIMÉNEZ, 1997:14). Es así que en el campo educativo se establece un juego que tiene

como fin la acumulación de un determinado capital⁷, en este caso cultural, que incide además en la posesión de los demás y en la producción de resultados políticos y sociales concretos. De este modo no se puede dejar de resaltar que en este juego hay diferentes jugadores que poseen, de ante mano, diferente cantidad y composición de capitales, y que esto va a incidir en la posición que ocupen y las posibilidades de “ganar” en el mismo.

Según Bourdieu y Passeron (2006) el campo educativo se constituye en un espacio de legitimación del arbitrio cultural que contribuye a la reproducción de la estructura social, con su desigual distribución de capital cultural entre los sujetos. Dentro del campo el grupo imperante impone, generalmente de forma simbólica, sus intereses, ideologías, conocimientos, verdades, en una palabra su cultura como la única cultura, en detrimento de la cultura de los más desfavorecidos.

En resumen esta imposición, conocida como violencia simbólica, se da través de la acción pedagógica y suele producir las estructuras simbólicas que permiten el restablecimiento de las estructuras objetivas que componen, y permiten, el orden social y sus respectivos intereses.

La acción pedagógica, desarrollada en diferentes espacios, suele generar esquemas comunes de pensamiento, lo que Bourdieu denomina *habitus*, entendido como “*Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas (...) es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. (...) Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantas (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales.*” (BOURDIEU; 1988:170)

El *habitus*, que convierte las posiciones objetivas en disposiciones subjetivas, no se entiende como algo fijo ni dado, sino que es flexible y adaptable a las circunstancias. El manejo de este concepto nos permite pensar en tendencias y no en generalizaciones, nos da una guía para imaginar las posibles trayectorias de los sujetos en relación a la posición social que ocupan, para problematizar y analizar cómo sus acciones son naturalizadas e inciden en la reproducción del

⁷Conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. Es aquel principio a partir del cual se distinguen los campos sociales, aquello que está en juego, el objeto central de cada lucha y consenso. Bourdieu libera este concepto de la sola connotación económica y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación (GUTÉRREZ;1995)

capital poseído, que como Bourdieu deja en claro, no siempre son desarrolladas con una visión puramente estratégica.

La reproducción social se produce, por tanto, cuando el sistema educativo ignora las diferencias culturales y sociales de los sujetos, o las sanciona como meramente educativas. Sin tener en cuenta la diversidad y la situación inicial de los educandos se reproduce la estratificación social y se legitima, pasando a concebirla como algo natural y no social. (BOURDIEU; PASSERON: 2006).

Volvemos entonces al papel de los agentes sociales involucrados en la acción pedagógica para problematizarlo en el proceso de reproducción social. Bourdieu sostiene que *“...la familia juega un rol determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica, sino social, es decir, en la reproducción de la estructura del espacio y de las relaciones sociales. Es uno de los lugares por excelencia de acumulación del capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones: ella salvaguarda su unidad por y para la transmisión, a fin de poder transmitir, y porque ella es en tanto que transmite. Ella es el "sujeto" principal de las estrategias de reproducción.”* (BOURDIEU; 1994: 139)

De esta manera, como ya se mencionó en el apartado anterior, por un lado la familia es en sí una construcción social e histórica, si se quiere impuesta y al servicio de los sectores dominantes. Pero al mismo tiempo, al convertirse en un hecho real y empírico, la familia se presenta como un sujeto activo y con cierta autonomía, capaz de desarrollar estrategias para modificar su posición en la estructura social o mantenerla.

Por su parte, y ocupando una posición bastante diferenciada en la estructura social, el Estado *“...reivindica con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente. Si el Estado está capacitado para ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo la forma de estructuras y mecanismos específicos y también en la “subjetividad” o, si se quiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de categorías de percepción y de pensamiento. Al realizarse en estructuras sociales y en estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es la resultante de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural.”* (BOURDIEU; 2002: 51)

Según el autor citado el Estado es el resultado de un proceso de concentración de diferentes especies capitales, esta gran suma le brinda un nuevo capital, el capital estatal que determina su poder sobre la acumulación de los demás capitales y sobre sus detentores. Con este fin, y en su representación, el Estado le brinda a las instituciones educativas la función social de enseñar y de

definir lo que es legítimo aprender, logrando así a través de la acción pedagógica, mantener su poder y posición e incidir en los procesos de reproducción.

Todo lo planteado permite comprender cómo el campo educativo sirve, contribuye, y forma parte de la dinámica del espacio social. La relación que se da entre las instituciones educativas y las familias suele ser asimétrica, en las primeras la inteligencia pasa a ser vista como un don natural que legitima la dominación y el éxito de algunos sectores. Esto ocurre sin que se problematice este concepto de inteligencia, sin considerar cómo incide en su desarrollo la “herencia” recibida por el capital familiar. El origen social y familiar de los educandos limita, no solo el acceso sino también la calidad de educación recibida por éstos.

Se está haciendo referencia a una cuestión social y como sostiene Bourdieu “...*la acción simbólica no puede, por sí sola, y al margen de cualquier transformación de las condiciones de producción y fortalecimiento de las disposiciones, extirpar las creencias corporales, pasiones y pulsiones que permanecen por completo indiferentes a las conminaciones o las condenas del universalismo humanista...*” (BOURDIEU; 1999: 237), por esto se considera esencial la realización de estudios sociales que logren interrogar, develar y revisar hechos, imposiciones y disposiciones históricas, cómo en este caso la reforma impulsada por Rama.

Si bien en el campo educativo se pueden identificar otros agentes que “enlazan” a dominantes con dominados, a “ricos en capitales” con “pobres en capitales”, y que a su vez interactúan en este enlace - como por ejemplo organismos internacionales, sindicatos, partidos políticos, entre otros -, el presente trabajo centrará su análisis dentro de la reforma en el papel asumido por el Estado, como *la institución que por excelencia sirve a la dominación* (Bourdieu; 1999: 231), que garantiza, o no, la reproducción; y en el papel de la familia, realidad impuesta e incorporada, grupo que provee los capitales iniciales a los sujetos, y tiene la capacidad de desarrollar estrategias para modificar su situación pero no siempre posee los capitales para hacerlo.

Capítulo II: La educación en el Uruguay: un recorrido histórico hasta los '90

Si nos posicionamos desde una perspectiva histórica podemos advertir un Uruguay que, en el contexto latinoamericano, era visto como excepción gracias a su prematuro y avanzado desarrollo educativo. Hace unos cuantos años atrás la realidad no parecía contrastar con estos supuestos, pero cuanto más nos acercamos a la actualidad esto parece modificarse, Uruguay ya no es una excepción, sino que además los datos a nivel educativo comienzan develar cuestiones que merecen mayor preocupación (KAZTMAN; RODRÍGUEZ: 2007)

Para entender este cambio es necesario exponer, resumidamente, lo que ha ocurrido con nuestro sistema educativo, y bajo qué condiciones sociales, políticas y económicas el mismo se ha desarrollado. Analizar cómo incidió la coyuntura en cada etapa y cuál fue el papel del Estado y la familia en el campo educativo, nos servirá de base para comprender mejor la reforma impulsada por Rama en 1995.

Fines del siglo XIX: Reforma/Revolución Vareliana

Como plantea Bralich (2011) una vez lograda la independencia y hasta fines del siglo XIX el territorio nacional estuvo marcado por continuas guerras y levantamientos, reinando las perturbaciones y el desorden. En este período se dictaron leyes que tenían como fin impulsar el sistema educativo público, pero estas no funcionaron. Es así que si nos remontamos a los orígenes, la base del sistema educativo tal cual lo conocemos, se inicia en el siglo XIX, en la década del '70. Con José Pedro Varela como Inspector Nacional de Instrucción Pública, se impulsa una reforma que proponía una educación gratuita, obligatoria y laica, principios básicos que hasta el día de hoy se encuentran vigentes.

Estudiemos el papel del Estado en esta reforma. El país se encontraba en un período de modernización y militarismo. De esta manera bajo el respaldo y demanda del entonces gobernador el Coronel Lorenzo Latorre, paradójicamente, se instaura una reforma que establecía el derecho a la educación asociado al concepto de ciudadanía y democracia, pasando a ser responsabilidad del Estado.

El proyecto de ley que presenta inicialmente Varela se proponía organizar todo el sistema escolar de la república. Establecía una educación que cumplía varias funciones sociales, y también

una educación descentralizada y con espacio para la participación popular. De esta manera proponía la creación de Comisiones de Distritos, el sistema educativo se dividiría en estas unidades básicas:

“Cada una de ellas abarcaba un sector de la población que no sobrepasaba los 500 habitantes en el medio rural y en las ciudades podía llegar a 1000 ó 2000. Cada uno de estos distritos debía contar con -al menos- una escuela pública y al frente del sistema estaría una Comisión de Distrito integrada por tres vecinos, electos por todos los jefes de familia residentes en el distrito que supieran leer y escribir, inclusive aquellas mujeres que fueran también jefas de familia o extranjeros, siempre que abonasen Contribución Directa. Las potestades de estas comisiones eran amplias: designar y destituir los maestros (que debían ser titulados), establecer el programa y horario escolar (sobre la base de un programa mínimo establecido por las autoridades centrales), recaudar los fondos necesarios a través de un impuesto específico, alquilar o construir locales para las escuelas, etc. Los fondos necesarios para el mantenimiento de las escuelas provendrían de lo que recaudase cada Comisión de Distrito más una cantidad igual aportada por el Estado. Los distritos escolares de una sección policial (en el medio rural) o una ciudad, conformarían una Sección Escolar, en tanto las secciones escolares de cada departamento del país, conformarían un Departamento escolar. Al frente de cada sección y departamento estaría un Inspector -de Sección o Departamental- el cual sería elegido por el voto de los distritos escolares. Asimismo, el Inspector Nacional, responsable de todo el sistema escolar, sería elegido también por el voto de los distritos.” (BRALICH; 2011: 57)

Tal como manifiesta el autor citado la propuesta realizada por Varela contrastaba el pensamiento político altamente autoritario y centralizado de ese entonces. Otro aspecto que desató polémica fue la propuesta de laicismo, ya que en esa época la mayoría de la población era católica, siendo esa la religión oficial del Estado. Fue así que *“... su proyecto fue enviado a estudio de una comisión, que le introdujo importantes modificaciones. En primer lugar, toda la estructura participativa que había concebido Varela no fue tomada en cuenta y en sustitución de la misma se estableció un régimen altamente centralizado (...) la enseñanza del catecismo sería obligatoria, aunque se admitiría que el padre que no estuviese de acuerdo pudiese retirar a su hijo durante esa enseñanza. En lo que respecta a los recursos para la educación, no se estableció nada, quedando estos librados a los que se otorgasen en cada presupuesto nacional.”* (BRALICH; 2011: 61)

Una vez instituido esto Varela no puso objeciones, y continuó con su reforma incorporando las nuevas disposiciones.

Como se explicitó anteriormente el otro agente social en que centramos nuestro análisis en el presente estudio es la familia.

Barrán (1990) sostiene que la reforma varelana además de sustentarse en valores democráticos y solidarios tenía importantes fines disciplinadores. Con la consolidación del régimen de propiedad privada de la tierra, y el consecuente alambramiento, y otras reformas en el sector agrario y ganadero, una gran masa de población se vio desocupada y sin un lugar dónde asentarse. Para que el orden social reinara, la modernización tuviera éxito y así impulsar la integración en la economía mundial, era necesario disciplinar a esta masa de trabajadores. La escuela y la educación se constituyeron en medios que permitieron, a ciertos actores y grupos políticos y sociales⁸, inculcar las costumbres y valores indispensables para hacer efectivos estos propósitos. De esta manera se infundía, mediante una represión de carácter simbólica, una nueva sensibilidad⁹ basada en el autocontrol, donde no había espacio para el ocio y el desarrollo de las pasiones; y donde el ahorro, el trabajo, la privacidad y el orden eran los nuevos valores a promover. Se funda así la cultura civilizada. (BARRÁN; 1990). De esta manera vemos cómo se intentaba a través de la acción pedagógica influir y modificar el estilo de vida llevado por la incipiente clase obrera, las familias más desfavorecidas.

En lo que refiere al espacio educativo se instauraba una escuela única, más allá de las diferencias sociales, económicas o culturales de los educandos y sus familias. Que las escuelas fueran gratuitas no significaba que fueran para pobres, “*pudientes y desposeídos*” concurrirían al mismo lugar. (DEMARCHI, RODRÍGUEZ: 1993)

Tal y como plantea Bralich (2011) el hecho de establecer la obligatoriedad escolar en la época generó polémicas porque se imponía al poder del padre de familia, y su derecho concerniente con respecto a tomar la decisión de si enviar a su hijo a la escuela o no. Se puede analizar que con esta disposición se generaba una instancia que no sólo modificaba las dinámicas del campo educativo sino también en las dinámicas familiares.

En relación a esto se ampliaba la participación femenina y además se modificaban los programas de estudios, estableciendo un nuevo modelo pedagógico que contemplaba desde la educación preescolar hasta la educación superior. (ANEP 2007)

Vale destacar que en esta época la Universidad ya había sido creada, más precisamente en el año 1849, de manera muy precaria pero con fuerte protagonismo a nivel social que se iría extendiendo en las décadas siguientes; la educación secundaria, por su parte, era vista como necesaria sólo si se pensaba concurrir a la Universidad. De esta manera el acceso a estudios de nivel

⁸Entre estos se identifican la escuela, la Iglesia, los médicos, las clases burguesía, oligarquía terrateniente, el gobierno, y los inmigrantes europeos. (BARRÁN: 1990)

⁹Según José Pedro Barrán (1990) es el conjunto de formas de sentir, las emociones, los gustos y los valores.

terciario era sumamente escaso y de carácter elitista (PARIS; 1991). Es en este momento se crea la Escuela de Artes y Oficios, Jorge Bralich (n.f) describe cómo si bien en cuestiones de recursos y oferta la ejecución fue buena, la concurrencia era exigua, y se implementaba un duro régimen disciplinario a los jóvenes que allí asistían en modalidad de internado.

Con respecto a la reforma Vareliana en un documento de ANEP se afirma que *“La Pedagogía Tradicional sustentaba esta propuesta educativa respondiendo a una concepción liberal de la educación (...) Se planteaba una educación humanística, de cultura general, en la cual la escuela asumía el compromiso con la cultura ya que la problemática social no era su responsabilidad (...) El conocimiento tenía carácter de verdad absoluta y como tal debía ser enseñado. El modelo educativo, de carácter enciclopedista, intelectualista, implicaba exposición y análisis de los contenidos a cargo del docente, centrando en su autoridad las relaciones pedagógicas y poniendo énfasis en la atención, el silencio y la repetición mecánica del saber cómo verdad universal. De esta forma se preparaba a los alumnos para desempeñar ciertas funciones sociales acordes a sus aptitudes individuales. Los individuos necesitaban aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad desde el lugar social que ocupaban en ella (...) Se enunciaba la igualdad entre os hombres dejando de lado la desigualdad de condiciones reales de vida lo que en definitiva contribuyó en forma oculta a legitimar la injusticia social sin resolverla.”* (ANEP; 2007:11)

A raíz de este aporte se puede cuestionar en qué medida la reforma vareliana fue democrática y solidaria. No obstante, sin dudas, esta reforma implicó una nueva forma de ver y valorar la educación, destacando su importancia a nivel social, y como medio para ascender socialmente, lo que se reflejó en el aumento de matrículas y su ampliación hacia todos los sectores sociales. El sistema educativo y la educación en sí, comienzan a gozar de la legitimidad imprescindible para efectivizar su acción pedagógica. Lo que sí puede problematizarse es que tan igualitaria fue su implementación y cuáles fueron las reales intenciones de la misma, como se describió más allá de la propuesta original de Varela la implementación de la reforma fue de carácter vertical, a través del autoritarismo ejercido por el gobierno de turno la imposición de intereses fue evidente, no sólo en cuestiones que referían a asuntos públicos sino también privados de los sujetos.

Auge y crisis del Batllismo

En el comienzo del siglo XX nuestro país comienza a vivir un período de bienestar social y económico. El plano educativo, como siempre, no escapó a esta realidad, la matrícula a nivel escolar aumentó significativamente, la oferta se diversificó y extendió a nivel nacional. Lo mismo

ocurrió con la educación secundaria, que comenzó a jugar un nuevo papel a nivel social adquiriendo otra relevancia. En cuanto a la Escuela de Artes y Oficios, Pedro Figari promueve un nuevo enfoque pedagógico que tiene éxito y cambia la situación institucional, si bien no se extingue del todo el desprestigio social que poseía, la necesidad de mano de obra calificada de la época hizo que aumentara la concurrencia. (BRALICH; n.f)

José Batlle y Ordoñez es electo presidente en 1903 a través de la elección de la Asamblea General. Para Barrán y Nahum la llegada de Batlle al poder sólo es *“comprensible dentro de un marco interpretativo que tome en cuenta la autonomía del personal político uruguayo frente a los ricos y fuertes sectores sociales que controlaban la economía.”* (1979-1987: 240)

El gobierno llevado a cabo por José Batlle y Ordoñez se caracterizó por su fuerte impronta social, marcado por la defensa y promulgación de los derechos laborales, populares y femeninos. Un claro ejemplo de esto fue la creación de liceos femeninos y liceos nocturnos para los trabajadores (NAHUM; 1981). Por este motivo se sostiene que durante este gobierno, de gran presencia estatal en momentos donde el país se desarrollaba económicamente, se desarrolló un denominado por algunos autores como Estado Social.

La reforma social impulsada por Batlle comienza a ser cuestionada por grupos de estancieros y comerciantes, quienes veían como excesivo el gasto social realizado y estaban desconformes con la carga impositiva que debían afrontar en consecuencia de ello. El pedido era un Estado menos participativo y controlador y más libertades para el comercio y la producción. Esta situación nacional se agrava con la crisis económica mundial del `29, la economía uruguaya era dependiente de la coyuntura internacional por el modelo agroexportador desarrollado. Los recursos comienzan a escasear, el modelo comienza a ser cuestionado y su principal figura carismática y aglutinadora, José Batlle y Ordóñez, fallece en ese mismo año.

La reforma batllista era frenada y, no sólo eso, existían intenciones de lograr su extinción a futuro. Con este fin, y con el apoyo de las clases altas y algunas fracciones de los partidos tradicionales, en 1933 el Presidente de la República, Gabriel Terra, da un golpe de estado. (BRALICH; n.f)

Durante este período la educación sigue expandiéndose significativamente, la matrícula secundaria acompaña esta realidad, vista como el pasaje que daría lugar al acceso a estudios superiores. Aun así comienzan a surgir aspectos que permiten empezar a cuestionar la calidad de la educación ofrecida.

A partir de la segunda posguerra Uruguay se posicionaba como la "Suiza de América", las condiciones y oportunidades de vida, sumado a la influencia cultural de los inmigrantes que residían en el país, hacían que mantuviera un comportamiento demográfico similar al de los países europeos, los nacimientos eran más controlados y disminuían, y la esperanza de vida era mayor. Es así que se desarrollaba una transición demográfica temprana en comparación con el contexto latinoamericano.

El modelo económico basado en la sustitución de importaciones tuvo en los primeros años de instalación un positivo desarrollo.

Cómo ya se mencionó el período se caracterizó por la promoción de derechos sociales que garantizaba las necesidades básicas de la población. Fue fuertemente asociado a la defensa de la clase media, y aquí la educación cumplía un papel fundamental como medio para desarrollar estrategias que permitirían el ascenso social tan ambicionado por estos sectores.

Este fragmente de la obra de Barran y Nahum resume e interrelaciona el papel del Estado y la familia durante el denominado neobatllismo:

"El Estado será la herramienta niveladora que restablecerá la igualdad natural. Concebido como el representante de toda la sociedad y árbitro del conflicto social, inclinará la balanza del lado del débil, el obrero, la mujer, el niño, el anciano (...) El Estado deberá ser el corrector de la injusticia. Para ello abandonará el viejo papel de "juez y gendarme" e intervendrá directamente en la economía y la sociedad." (1981: 39-40)

El análisis de este período permite advertir cómo a la hora de desarrollar políticas o medidas que buscan redistribuir las posesiones de capitales, dentro del campo educativo, y en la sociedad en general, se despiertan resistencias y conflictos entre los distintos agentes que lo integran.

Retroceso, represión y restauración

Hacia la década de los '70 la crisis y la inestabilidad se agudizaban: *“Los diversos sectores sociales, los sindicatos obreros y de empleados públicos, y las gremiales empresariales, lucharon entre sí por la distribución de una riqueza cada día menor en medio de una inflación que nada parecía detener”* (BARRAN; 2010).

Como plantea este autor el descontento era general, y las manifestaciones al respecto no se hicieron esperar; así en 1973 se impone en el país una dictadura cívico-militar. De ahí en más fueron 12 años de represión, no había espacio para expresiones que pudieran cuestionar el golpe instaurado. La represión no sólo llegó a ser ideológica y simbólica, lo que no es menor, sino además física. Pensar diferente estaba prohibido, cualquier acto de agrupación o congregación era visto como inadecuado, y los agentes asociados al ámbito educativo eran vistos con desconfianza ante su poder para cuestionar el orden establecido.

“Desde los ámbitos de gobierno se acusaba a los Docentes en general de violar la laicidad. Comenzaba también una fuerte crítica desde la prensa hacia la labor docente caracterizándola de adoctrinadora. En el escenario internacional de la Guerra Fría, el combate a las ideologías marxista y comunista se profundizaba y se dirigía fundamentalmente hacia la educación y la cultura.” (ANEP; 2007: 19) Una vez más, se utiliza la educación como espacio para legitimar ciertas ideologías, como medio para dominar, constituyéndola en un campo donde no sólo no hay lugar para la participación de los diferentes agentes involucrados, sino que además esta está reprimida y prohibida explícitamente. A través de la Ley de Enseñanza de 1973 se ponía fin a toda autonomía educativa.

Este contexto se agrava ante el desarrollo de una política económica basada en ideas neoliberales, con un fuerte afán de acumulación de capital económico, donde el papel de Estado, como regulador y garante, queda disminuido. Esto afectó también el lugar de la familia *“El deterioro del salario real tuvo consecuencias imprevistas en un gobierno conservador ya que forzó la entrada masiva de la mujer al mercado del trabajo fuera del hogar, estrategia familiar de sobrevivencia que adoptaron los sectores populares y la clase media.”* (BARRAN; 2010). Tal como se plantea en el documento publicado por ANEP (2007:19) la educación no sólo se vio afectada por la disminución y restricción en los recursos económicos asignados, sino además también por el empobrecimiento, y la correspondiente desmejora en la calidad de vida, de la población, dejando como consecuencia nuevas formas de marginación y exclusión social.

Si bien, en este periodo, el crecimiento económico fue importante, la distribución no era igualitaria. Con la crisis financiera de 1982 las condiciones de vida de los uruguayos, sumando a esto la limitación de sus libertades y derechos, se veían afectadas considerablemente. El gobierno militar comenzaba a ser insostenible y la reinstitucionalización democrática, con el apoyo casi unánime de todos los sectores políticos, era inminente.

Es mediante una unión y acción *multipartidaria, intersectorial e intersocial*, en palabras de Daniel Corbo, que se desarrolla una estrategia común para derrocar el régimen imperante. No obstante si bien *“los movimientos sociales –cooperativas de vivienda, organizaciones de DDHH, de ollas populares-, y las organizaciones sindicales (PIT) y estudiantiles (ASCEEP), tuvieron un papel trascendente, especialmente en los años 83 y 84, en la movilización de la sociedad contra el régimen y en la reconstrucción y multiplicación de arenas opositoras. Pero respecto de la reinstitucionalización democrática, les correspondió un papel subordinado a la estrategia de los partidos...”* (CORBO; 2007: 30). Aun así se destaca que en este período, luego de años de privaciones y restricciones, la sociedad civil pudo volver a tener voz, a expresarse, más allá de su subordinación política.

En 1985 asume como presidente constitucional el representante del partido colorado Julio María Sanguinetti. De ahí en más, y paulatinamente, la democracia comenzaba a forjar raíces en el territorio uruguayo.

La dictadura nos dejaba una sociedad desconfiada y con recelo, esto se reflejó en el campo educativo, la educación perdía su prestigio y legitimidad social: *“De aquel mito de “la educación del pueblo” quedaba muy poco, se vivía una realidad de profunda injusticia que se veía como imposible de transformar. Ese determinismo social era tan fuerte que no se veía que la educación pudiera revertirlo.”* (ANEP; 2007: 20)

El Uruguay en tiempos de Rama

Como se plantea en el documento elaborado por ANEP y CODICEN (2005) ya durante el primer gobierno post dictadura, y con la previa experiencia de la Concertación Nacional Programática (CONAPRO)¹⁰, promueve la Ley de Educación N° 15.739. Puede decirse que el logro más importante de esta ley estuvo asociado a la organización de docentes, de aquí en más comenzaron a funcionar cuatro Asambleas Técnico-Docentes (ATD) que buscaban incentivar *“un uso calificado de la ‘voz’ en el entorno de los Consejos desconcentrados”* (2005:33). Además se

¹⁰Desarrollada entre partidos políticos, corporaciones y movimientos sociales.

restituyen docentes que habían sido apartados de su tarea en época de dictadura y se aumentó el gasto público destinado a la educación. Otro aspecto importante que se destaca es el crecimiento en matriculación que se vio en educación secundaria, teniendo acceso a la misma población que antes no había sido incorporada, aun así el avance en cuanto a retención y egreso no fue tan significativo (ANEP, CODICEN; 2005)

En el documento señalado se sostiene además que en todos los niveles educativos lo que primó fue una política de corte restaurador, es así que *"...sin resolver los problemas de base ni discutir posibles vías de solución estructural al sistema, reinstala la normalidad democrática."* (2005: 34)

Además es importante destacar que en este período se crea el Movimiento de Padres de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. Hecho de gran importancia ya que implicaba, de alguna manera, que la ciudadanía apoyaba la educación pública y participaba en su refundación. (ANEP; 2007)

Con el inicio de la década del '90, las ideas restauradoras fueron dejadas de lado y se hicieron presentes los preceptos neoliberales¹¹ de gobierno de turno. Bajo lineamientos de organismos internacionales, que ofrecían hacerse cargo de financiamiento de forma condicionada, se instala un programa permanente, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP). De esta forma *"el objetivo de este esquema era dirigir los llamados 'fondos de emergencia' exclusivamente hacia 'poblaciones vulnerables', para evitar un inadecuado direccionamiento del gasto público. El Estado debía dejar de lado la atención universal en materia de prestaciones sociales y focalizar su acción pública a efectos de maximizar la eficiencia."* (ANEP, CODICEN; 2005: 34).

Con respecto a esto Petrosino (2006) sostiene que *"la educación a través de los organismos internacionales se convirtió en un engranaje de la economía; ésta debió buscar la competitividad, respaldando la aceptación de las nuevas tecnologías. Desde la perspectiva neoliberal, la crisis de la educación refleja la incapacidad gerencial de los Estados en cuanto a garantizar una administración eficiente de los servicios sociales. En tal sentido, el sistema educativo funciona mal no porque falten recursos sino porque falta una mejor administración de ellos."*

No obstante, en este tiempo, más allá de poder realizar una crítica del procedimiento, comenzaban a desarrollarse por primera vez acciones para enfrentar los problemas educativos heredados, siendo de particular relevancia el diagnóstico elaborado por la CEPAL. Este documento,

¹¹ Entre estos pueden enunciarse el énfasis en una menor intervención y regulación estatal, programas focalizados, y la apuesta por el desarrollo y libre mercado, fomentando procesos de privatización.

que no contaba con ninguna elaboración similar como antecedente en los últimos años, permitió conocer y comprender mejor la situación educativa del país, y poner en la agenda pública problemas que venían siendo percibidos socialmente. Entre las carencias señaladas en el informe se desataca a baja y regresiva cobertura en Educación Inicial; la estratificación de recursos y resultados en Educación Primaria, en Ciclo Básico deserción, ausencia de cultura organizacional y desprofesionalización docente; en Bachillerato estratificación de acceso y elitización en el ingreso; y en Educación Técnica fracaso en la formación de demanda e inadecuación de la oferta (ANEP, CODICEN; 2005).

En 1995 Julio María Sanguinetti asume su segundo gobierno, y tras haber mantenido previas reuniones con el Profesor Germán Rama donde éste le presentó un proyecto de reforma educativa, forma el Consejo Directivo Central de la Enseñanza (CODICEN). Este consejo, compuesto de forma multipartidaria y multidisciplinaria, fue encabezado por Germán Rama, quien adquiere la responsabilidad de realizar una reforma educativa basada en investigaciones previamente por él realizadas. Por ejemplo una de las fuentes utilizadas en el presente trabajo, *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos* (1991), consiste en un informe para el CODICEN, que además de estar redactado por el propio Rama, presenta los resultado de los estudios encabezados por él dentro de la CEPAL.

Luego de ser duramente reprimida, durante el régimen militar, la sociedad civil comenzaba a querer ganar terreno en el debate público, era el momento ideal para lograr que su participación sea activa en los espacios de decisión y en cuestiones que los afectaban, era el instante oportuno, y sobre todo necesario, para tenerlos en cuenta a la hora de reformar una educación que había sido devastada y que necesitaba adaptarse a la sociedad actual.

Por tanto en un país que se estaba "rearmando" luego de un duro período, con agentes políticos y sociales novedosos y en transformación, con una sociedad con recelo, y con la promesa política de brindar un nuevo proyecto democrático que se diferenciara de lo anterior, es preciso interrogarnos ¿Cuál fue la propuesta realizada en la reforma de 1995? ¿Qué papel cumplieron el Estado y la familia?

Capítulo III: La Reforma

Hablemos de Rama y sus propuestas

La reforma se vio fuertemente asociada a la imagen de su propulsor: Germán Rama. Por esto se considera oportuno comenzar este capítulo con detalles biográficos del mismo que, se entiende, pueden explicar y referir a algunos aspectos de la reforma que se analiza.

Germán Rama nace el 12 de agosto de 1932 en Montevideo. Domínguez Vaselli (2011) realiza un interesante estudio de la trayectoria de Rama donde se presentan entrevistas realizadas a personas cercanas a él como su hermana Lilia Rama o Carmen Tornaría, quien fue su gran colaboradora en el proceso reformador.

La familia Rama era de origen español, llega al Uruguay en tiempos de Batlle y Ordóñez y abren un pequeño almacén que llegaría a desarrollarse con el apoyo trabajo familiar. Lilia, la hermana de Rama cuenta “*Mis padres instituyeron una cosa: a los 18 años hay que estar trabajando y estudiando*”, detalla además “la escuela era sagrada”.

Tal y como plantea el autor mencionado “*Fue quizás este gen inmigrante y trabajador el que explica varias de las preocupaciones de Rama en su reforma, que involucrará tanto la equidad como el trabajo como articulador de la ciudadanía y la inclusión, y también la preocupación por la igualdad de género*” (DOMINGUEZ VASELLI; 2011; 93)

Rama, fue un niño prodigio, y sus hermanos estuvieron involucrados en la Generación Crítica del 45. De joven trabajaba en una casa de electrodomésticos 8 hs. diarias y aún así era el mejor de la clase. Una vez culminado sus estudios en el IPA trabajó como docente en el interior y en liceos ubicados en la periferia de Montevideo.

Con el pasar de los años comienza a trabajar en la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico y más adelante en la CEPAL, en donde se desarrolla profesionalmente y realiza múltiples estudios de gran significación, inclusive para la reforma más tarde impulsada.

De ahí en más logra “*...una trayectoria exitosa en los organismos internacionales y, gracias a una amistad y fuerte respeto profesional mutuo construidos a lo largo de muchos años, línea directa con el presidente del BID, Enrique Iglesias, quien confiaría ciegamente en Rama y*

defendería su reforma en los ámbitos multilaterales dominados por el neoliberalismo del Consenso de Washington.” (DOMINGUEZ VASELLI; 2011; 104)

Una vez en la presidencia del CODICEN la propuesta de reforma, según De Armas y Garcé (2004), tuvo como eje principal el binomio calidad-equidad. De esta manera se proponen cuatro objetivos:

- Consolidación de la equidad social
- Dignificación de la formación y función docente
- Mejoramiento de la calidad educativa
- Fortalecimiento de la gestión institucional

Para su consecución, entre las políticas que se desarrollaron, se destacan:

- La expansión de las Escuelas de Tiempo Completo
- La expansión de la oferta pública en educación inicial (4 y 5 años)
- Reforma curricular del Ciclo Básico de Educación Media, conocida como Plan Piloto o Plan 96, que establece un régimen de enseñanza por áreas y Mayor permanencia del docente en el centro educativo.
- Modernización de la Educación Técnico-Profesional a través de la creación de Bachilleratos Tecnológicos, equipamiento de centro y capacitación docente.
- Desconcentración y expansión de las modalidades de formación docente públicas a través de la creación de seis Centros Regionales de Profesores (CERP), en distintos puntos del país.
- Inversión en bibliotecas, materiales didácticos, equipamiento informático e infraestructura.

Ya habiendo realizado una presentación general sobre la reforma, a continuación se procede a estudiar el papel que desempeñaron el Estado y la familia dentro del campo educativo y en lo que refiere a los procesos de reproducción social.

El papel de del Estado

Una de las polémicas que se instauró en torno a la reforma refirió a su relación con los organismos internacionales. Como se mencionó Germán Rama mantenía un vínculo estrecho con los mismos y, además, en el contexto latinoamericano, en esos años, se venían desarrollando reformas educativas donde éstos cumplían un papel esencial, no sólo en el financiamiento sino también en la delimitación de objetivos y líneas de acción.

Múltiples fueron las interpretaciones acerca de lo ocurrido en nuestro país, pero una de ellas, la que fue generalmente empleada como crítica, aludía a que la reforma impulsada en el segundo gobierno de Julio María Sanguinetti seguía lineamientos neoliberales. De Armas y Garcé sostienen que más allá de la participación activa del Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) el punto central no fue la ampliación del papel del mercado: “...*la Reforma Educativa de Uruguay amplió considerablemente el gasto público en educación y fortaleció el papel del Estado en la orientación y ejecución de estas políticas.*” (2004: 67)

De esta manera los organismos internacionales financiaron muchas de las iniciativas y programas de la Reforma, pero aún así el presupuesto público destinado a los servicios educativos aumentó significativamente, ya que el fin era incrementar la intervención del Estado: “*Las ideas primordiales de la reforma educativa uruguaya fueron elaboradas entre 1989 y 1994, en la Oficina de CEPAL en Montevideo, por Germán Rama y un calificado equipo de expertos en educación. La característica distintiva de esta propuesta es su clara reivindicación de la noción de Estado de Bienestar y del papel del sector público como prestador de servicios educativos.*” (DE ARMAS, GARCÉ; 2004: 71)

Se puede concluir, por tanto, que fue una “...*reforma de perfil heterodoxo: porque busca la modernización, pero no se adapta a las pautas predominantes en la materia. Por el contrario, impulsa cambios significativos, que procuran recrear y actualizar –pero no desarticulan y de hecho tienden a afirmar- algunos de los rasgos vertebrales del sistema uruguayo.*” (LANZARO; 2004:7) Esto puede explicarse en parte por la misma idiosincrasia del sistema político uruguayo y por, como ya se mencionó, el amparo que gozaban las propuestas realizadas por Germán Rama en el círculo de los organismos internacionales, elementos que diferenciaron la reforma uruguaya del resto de las reformas impulsadas en la región.

Como explicó Gabriel Quirici (2012) el calificativo de neoliberal no responde más que a una discusión mal llevada. De esta manera este desarrollo de un *Estado de Bienestar*, que permite asociar y remontarnos a lo propuesto por Batlle y Ordóñez en materia educativa, establece un

Estado que debe seguir actuando como principal agente que organiza y distribuye la concentración de capitales entre los sujetos.

Pero además de su estrecha relación con los organismos internacionales, las críticas, sobre todo por parte de los gremios docentes, se centraron en la creación de los CERPs y la reforma del Ciclo Básico de Educación Media. Lanzaro (2004) explica que estas se fundaban en la centralización a la hora de tomar decisiones asumida por el CODICEN; el importante nivel tecnocrático en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas; y el recurrir a programas con financiamiento externo, evitando depender de los mecanismos burocráticos establecidos por cuestiones de tiempo y recursos:

“El CODICEN se conforma de forma heterogénea como para llevar cambios consensuados entre todos, pero cuando se aplica la reforma para evitar cuestiones burocráticas, se introduce a través de la rendición de cuentas del año 1996. Se hacen muchas innovaciones institucionales no por la vía directa de reformas a la ANEP sino por la creación de cosas nuevas (...) y eso se hace con el discurso de tener en cuenta los planteos de los docentes pero sin consultarlos (...) Pero entre los actores de la educación se piensa que a través del parlamento se empiezan a crear nuevas cosas que son imposiciones de Rama y su equipo.” (QUIRICI; 2012)

De lo planteado se analiza que las propuestas realizadas en la reforma no escaparon a los conflictos y tensiones que se desarrollan en el campo educativo. En las cuestiones delimitadas se observa claramente lo sostenido por Pierre Bourdieu, cómo los distintos sujetos involucrados comienzan una “lucha” o “juego” en defensa de sus intereses y recursos conquistados, desarrollando así distintas estrategias y relaciones sociales.

Como plantea el autor *“...si la menor tentativa de modificar los programas escolares y sobre todo los horarios atribuidos a las diferentes disciplinas chocan casi siempre y en todos lados con resistencias formidables, no es solamente porque intereses corporativos muy poderosos (los de los profesores involucrados, principalmente) están atados al orden escolar establecido, es, también, que las cosas de la cultura, y en particular las divisiones y las jerarquías sociales del Estado que, instituyéndolas a la vez en las cosas y en los espíritus, confiere a un arbitrario cultural todas las apariencias de lo natural.” (2002: 50)*

O como sostiene el mismo Rama *“...la lucha por los espacios es encarnizada, y nosotros que vivimos en una organización que tiene mucha gente, sabemos cómo cruje permanentemente por la competencia de espacios. Esto es muy zoológico. Lo animales defecan, orinan y marcan un espacio. Y nosotros somos mamíferos que defendemos determinados espacios.” (1999: 117)*

Antes de finalizar es preciso problematizar tres aspectos más de la reforma en este apartado:

Primero, más allá de fuerte vinculación de la reforma con la figura de Rama, es preciso no ignorar que la misma se desarrolla en un período de gobierno, el segundo de Julio María Sanguinetti. Y más allá de la autonomía relativa del CODICEN, en cuanto a lo técnico y administrativo, es necesario tener presente que la reforma seguramente se vio influida por los intereses del gobierno, por lo menos mantenían una concordancia con los mismos. Bourdieu sostiene que *“...el presidente de la República que firma un decreto de nombramiento o el médico que firma un certificado (de enfermedad, de invalidez, etc.) moviliza un capital simbólico acumulado en y por toda la red de relaciones de reconocimiento que son constitutivas del universo burocrático (...) El nombramiento o el certificado pertenecen a la clase de actos o de discursos oficiales, simbólicamente eficaces porque son cumplidos en situaciones de autoridad por personajes autorizados, “oficiales” que obran ex officio, en tanto que detentan un officium (publicum), una función o un caso asignado por el Estado...”* (2002: 60)

Como ya se mencionó se venía de una época donde la educación había perdido prestigio, por tanto puede pensarse que a través de esta reforma, desde el Estado lo que se intentó fue recobrar la legitimidad perdida. A diferencia de lo que ocurrió con la reforma vareliana, cuya propuesta inicial fue modificada, en el momento de aprobación de la reforma de Rama no se presentaron objeciones.

Segundo, esta reforma se formaliza en la Ley de Presupuesto Nacional 1995-1999. Para Bourdieu (2002:59) *“la concentración del capital jurídico es un aspecto completamente central de un proceso más largo de concentración del capital simbólico bajo sus diferentes formas. Este capital es el fundamento de la autoridad específica de quien detenta el poder estatal y en particular de su poder, difícil de designar. Resumiendo, se pasa de un capital simbólico difuso, fundado únicamente en el reconocimiento colectivo a un capital simbólico objetivado, codificado, delegado y garantizado por el Estado, dicho brevemente, burocratizado.”*

Tercero, y aquí amerita extenderse un poco más, en sus discursos Rama (1999: 51) manifiesta que *“Las relaciones entre la institución educativa y la comunidad pasan a ser centrales, si no, es una máquina que funciona en el vacío (...) Queremos volver a tener liceos a escala comunitaria. Liceos que puedan manejarse en un barrio. No macro establecimientos.”* Si analizamos este fragmento se identifica la necesidad de desarrollar propuestas que partan de las realidades locales, necesidad de descentralización.

Rama también planteaba: *“La Dirección de los establecimientos operaba como si fuese el chofer o el guarda de un ómnibus en donde en cada parada veían subir y bajar gente. Sin embargo, un centro no se debe armar así. Deben ser unidades barriales, vinculadas a la comunidad, con una orientación y conocimiento de dónde provienen los estudiantes, y que además, deben contar con un plan de mejoramiento de la gestión del propio centro.”* (1999:68)

Se analiza en las distintas fuentes documentales seleccionadas esta disposición de apertura, de establecer un vínculo con los actores involucrados, pero no se los incorpora en los espacios de toma de decisiones o planificación.

En el único documento consultado que se propone tener en cuenta la inteligencia práctica, conocimientos, identidad, universo cultural, significaciones y particularidades de cada grupo, es en la Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo realizada por ANEP en 1997. Lineamientos que ni siquiera refieren a la reforma toda. En el mismo se determina que *“No es posible educar para la participación responsable en la sociedad, en una institución en la que no hay mecanismos previstos para que los alumnos participen en las decisiones que determinan la marcha de la institución.”* (TEDESCO apud ANEP; 1997: 48)

De esta manera, y sin tener tampoco en cuenta el aporte de los sindicatos, la reforma de Rama fue considerada extremadamente tecnocrática. Al respecto se presentan algunos fragmentos de una entrevista realizada a José Rilla, quién fue técnico del CODICEN durante el periodo estudiado, en donde emite su opinión:

“Yo cuestiono más la política de la reforma que la reforma, cuestiono más al sistema político que creyó que porque estaba conducida por Germán Rama, técnico de la Cepal, con conceptos muy claros acerca del quehacer, bastaba para exonerarnos de una discusión ciudadana y política exigente (...) Yo no creo en ninguna reforma de la salud, de la educación, de ningún sector en particular que no cuente con la participación, el compromiso, la energía, el compromiso generoso, lúcido, crítico, de los que están directamente involucrados (...) El experto tiene un campo de trabajo, pero hay muchos expertos –lo digo porque los he oído– que creen que un padre o una madre no tienen nada que decir respecto a la educación de su hijo en lo que refiere a lo específicamente educativo. Y eso es un error, y es un mal punto de partida, porque es transmitir a la sociedad ‘usted no sabe nada, delegue todo en los que saben’. Primero, eso no es democracia, es tecnocracia, y no es lo que me parece que debemos transitar.” (RILLA, J. Jueves 24 de marzo del 2011, Montevideo)

A través de lo desarrollado por Rilla se observa como esta reforma pudo servir de herramienta al gobierno de turno para legitimizar su poder e intereses, sin dejar lugar a cuestionamientos y debate público. De esta manera la propuesta de redistribución de capitales que pueda plantearse en la reforma, con el Estado como garante, se piensa, realiza y proyecta sólo desde un sector: los técnicos asignados a la tarea, que se puede estimar también se ven influidos por el lugar que ocupan en el espacio social, sus habitus e intereses.

Una vez analizado el papel del Estado en la reforma, su lugar en el campo educativo y los procesos de reproducción social, se procede a analizar el papel de la familia. Antes de introducirnos en este tema es importante retomar lo desarrollado en el marco teórico y recordar la relación estado-familia. Bourdieu (2002:61) explica que el Estado "... impone e inculca todos los principios de enclasmiento fundamentales, según el sexo, según la edad, según la "competencia", etc., y está en el principio de la eficacia simbólica de todos los ritos de institución, de todos aquellos que son el fundamento de la familia, por ejemplo, y también de todos aquellos que se ejercen a través del funcionamiento del sistema escolar, luego de la consagración, donde se instituyen entre los elegidos y los eliminados diferencias durables, a menudo definitivas".

Ya lo decía el propio Rama "*Una de las magias de la democracia, es obligar a perder el poder*" (1999: 116)

Papel de las familias

Como ya se mencionó uno de los objetivos de la Reforma es consolidar la equidad social, este problema era jerarquizado. Luego de realizar estudios y diagnósticos exhaustivos¹² sobre la situación del país, se entendía que el éxito y desarrollo educativo de los/as niños/as estaba fuertemente influenciado por la condición socioeconómica de la familia y el capital cultural que poseen, pero, es importante subrayarlo desde ya, esto no implicaba una sobredeterminación ya que "*No hay un determinismo que imponga que los niños de madres de baja educación en familias de bajos ingresos necesariamente falten y no logren aprendizajes*" (CEPAL; 1991: 78). Veamos algunos fragmentos de las fuentes consultadas que desarrollan lo expuesto:

¹² En el documento de la CEPAL (1991) se presentan los resultados de un estudio que incorporó 229 variables. En los cuestionarios se indagaba sobre la trayectoria escolar del niño/a, la salud del mismo/a, su interacción con la t.v; condiciones habitacionales, situación familiar; y las percepciones de las familias acerca de los centros educativo, los conocimientos de los niños/as y las expectativas puestas sobre ellos. A través del mismo demuestran que la educación de la madre impacta en las calificaciones, las inasistencias, la repetición y la asistencia preescolar de los educandos.

En el documento de la ANEP se sostiene que en el quintil más pobre de la población uruguaya se encuentra el 42% de los niños/as del país; y que los resultados¹³ no dependen *“...principalmente de que la escuela sea pública o privada, urbana o rural, sino de las condiciones del medio en que viven los niños: del nivel educativo de los padres, de la existencia de libros y otros elementos culturales en el hogar, de las condiciones de la vivienda y el equipamiento de la misma, de la preocupación familiar por la labor escolar del niño, etc.”* (ANEP; 1997: 6).

Unos años antes Rama, que redactó un informe de la CEPAL, planteaba que *“Los valores colectivos que están asociados a una asistencia regular a la escuela están desigualmente distribuidos en la sociedad y se estratifican por la educación recibida y dentro de cada tramo por ingresos (...) Pero lo anterior es también un resultado de la falta de prioridad que tiene la educación en esos grupos sociales y de la falta de información sobre los significados de asistir o no asistir”* (CEPAL; 1991: 78)

Ya en la presidencia del CODICEN Rama (1999: 24) expresa: *“Los niños de zonas carenciadas ingresan a la escuela con una gran falta de capital cultural. Capital que se aprende primero que nada con el lenguaje que se sigue aprendiendo en la capacidad de reflexionar, y se acumula sólidamente cuando un niño tiene la capacidad de aprender nuevas cosas en forma permanente e incorpora para sí una capacidad de aprender permanente. Esto tiene que ver con la dotación de capitales culturales que tienen las familias. No solamente las sociedades son injustas en la distribución de los bienes materiales sino que también tienen una injusticia, más escondida, pero de mucha más trascendencia en el desarrollo de nuevas generaciones, que es la distribución desigual de los capitales culturales.”*

En otra conferencia expresaba *“Todos somos iguales como decía Orwell, pero algunos somos más iguales que otros. La realidad social y cultural nos invade y tenemos que tenerla presente no para que nos determine, sino para que seamos capaces de tener respuestas para cada una de las situaciones.”*(1999: 122)

Retomando el énfasis de la reforma en la consolidación de la equidad social, Martinis sostiene que *“...llevó a ubicar a la educación dentro del conjunto de las políticas sociales, generándose una identificación entre política educativa y política social, lo cual produjo una pérdida de especificidad de la primera.”* (2006: 15). Esta cuestión no es menor ya que muchas veces esto lleva a que algunas de las familias tengan una concepción de la educación como un servicio social destinado a paliar sus carencias sociales, y no de la misma como un derecho

¹³ De la evaluación nacional de aprendizajes octubre 1996

universal y medio para acceder a los procesos de distribución cultural. (Bordoli; Martinis, 2010: 229).

Este autor desarrolla todo un análisis crítico de la reforma, y de algunos preceptos que no sólo guiaron la formulación de la misma sino que también constituyen el marco teórico del presente trabajo, la teoría de reproducción social propuesta por Pierre Bourdieu. De esta manera sostiene que *“La tarea central tiene que ver con postular la posibilidad de lo educativo, independientemente del contexto del que proviene el educando y de sus situaciones familiares, sociales, culturales.”* (MARTINIS; 2006: 14).

En varios aspectos se realiza un análisis de la reforma diferente al propuesto por Martinis, para empezar, por ejemplo en referencia a la última cita expuesta, se considera que la posibilidad de lo educativo no puede ser considerada independientemente del contexto de los educandos. Tal y como sostiene Bourdieu los “presaberes”, los conocimientos, las herramientas, en una palabra los capitales, para desenvolverse en el ámbito educativo, y si se quiere en la vida en general, están desigualmente distribuidos. Dada esta realidad no todos podrán desenvolverse de la misma manera ante una misma situación, es así que se evalúa que considerar y abordar la diversidad es esencial para lograr la igualdad de posibilidades.

Pero si evitamos opiniones personales y nos remitimos a la reforma se considera que en la misma se apuesta al reconocimiento de la diversidad. Ahora bien, no se analiza que a partir de esta diversidad se busque establecer diferencias, o modificar a los niños/as para homogeneizarlos, sino que a partir de ellas se les brinden herramientas - de las que muchas veces son carentes - para que puedan desarrollar sus potencialidades. Se analiza que no es que se plante que sean carentes de inteligencia sino que a veces no tienen los medios para desarrollarla. Todos somos iguales en cuanto a derechos, pero es ingenuo suponer que todos partimos con las mismas posibilidades. Una forma de evitar las desigualdades es precisamente denunciándolas, para no caer en naturalizaciones o invisibilizaciones.

A continuación se analizarán las propuestas dentro de la reforma que buscaron abordar el problema de inequidad social, problema que vale destacar fue puesto en los debates del campo educativo por el propio Rama y sus investigaciones.

Una de las medidas más importantes y con la que se asocia la reforma refiere a la expansión de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC). Para éstas se presenta un diseño del currículo flexible, adaptable a la práctica y teniendo en cuenta los aportes de los actores involucrados: *“El modelo incluirá lineamientos de carácter curricular y didáctico; criterios de organización de la vida*

escolar, la convivencia y la disciplina; un fuerte énfasis en el trabajo con las familias de los niños, inglés y talleres; un horario base de 7 hs diarias, al que se agregará un ‘corredor horario de una hora y media, al final de las jornada y cuatro días a la semana, para la atención con niños con diferencias especiales de aprendizaje, merienda e higiene.’ (ANEP; 1997: 8)

Las ETC se desarrollan como políticas compensatorias¹⁴, focalizadas en los sectores en condiciones más críticas, en ellas se buscaba abordar las diferencias sociales, económicas y culturales diagnosticadas por Rama “Un sistema educativo que tenga como paradigma la característica de único, puede tener un efecto discriminador muy superior al de un sistema que reconozca las diferencias y trabaje a partir de ellas.” (RAMA: 1999: 211)

Por otra parte, resulta una inquietud personal, y una cuestión tal vez a desarrollar en profundidad en futuros trabajos, la efectividad de estas políticas compensatorias. Estas medidas de discriminación positiva ¿no pueden terminar siendo contraproducentes? ¿Hasta dónde no agudizan los procesos de segmentación y estigmatización? Se observa que por un lado se intenta que todos los sujetos tengan las mismas herramientas para poder desarrollarse, pero por el otro se los agrupa y aísla según determinadas características que paradójicamente pueden terminar condenándolos y fomentando instancias de violencia simbólica. Sin duda el desafío está en encontrar la articulación adecuada, y más que nunca justa, entre focalización y universalización.

El análisis de la reforma, y de esta medida en particular evoca un aspecto de la reforma vareliana. ¿Se puede realizar un paralelismo entre las masas rurales que buscaba disciplinar el primer reformados, con los sectores de contexto crítico que habitan la periferia, y a los que en palabra del segundo reformador hay que “recuperar”, “*inculcar normas comunes*” y “*disciplinar socialmente*”?

El mismo Rama (1999: 33) realiza un conexión entre las reformas “*Uruguay, con sus 125 años de reforma educativa, aún tiene un grave problema de aprendizaje en niños de hogares con déficit socio cultural. No es nuevo en la historia del país. Antes ese problema se daba en las escuelas rurales del interior, pero esa población emigró a las ciudades formando las capas urbanas más carenciadas.*”

¹⁴ “...definimos a las políticas compensatorias como aquellas que promueven el principio de equidad y el principio de oportunidades educativas, a partir de la atención de las necesidades concretas de los grupos en desventaja social, como una alternativa para aminorar las adversidades para alcanzar la equidad educativa ante la diversidad cultural.” (PEDROZA, VILLALOBOS; 2009)

De esta manera en la reforma de Rama también busca participar en la cultura de la familia e influir en los hábitos, presentando muchas veces elementos conservadores o que instituyen lo que es correcto o no dentro de la vida familiar, y como planteábamos en nuestro marco teórico de lo que es la familia en sí. Por ejemplo sostiene lo siguiente: “...tenemos la familia regular, pero no legal. El matrimonio introduce un compromiso. Y cuando la gente no quiere asumir ese contrato está menos involucrada con su descendencia.” (1999:35)

Otra de las iniciativas que se establece es el servicio de alimentación por bandejas: “Una de las razones por las cuales estos niños aprenden menos es la mala alimentación. Una mala nutrición disminuye el desarrollo neuronal. Por lo cual, la ANEP ha creado el servicio de alimentación por bandejas, que permite a los niños tener una alimentación balanceada.” (RAMA; 1999: 33) Esta fue otra de las medidas de la reforma que levantó críticas, debido a la financiación y tercerización del servicio (Quirici; 2012), y al riesgo de producir instancias de corte asistencialista (MARTINIS; 2006) que llevan a reproducir las estructuras objetivas existentes, no siendo suficientes si lo que se busca es modificarlas.

La otra gran medida desarrollada en la reforma fue la expansión de la oferta pública en educación inicial. Rama especificaba que “...en materia de educación primaria cuanto más temprano se incorporen más temprano podemos intervenir en el logro de la equidad, y así evitar los eslabones que se forman de familias en donde se reproduce la pobreza y la peor de todas las pobrezas: la pobreza mental, que impide permanente aprender en un mundo de cambios (...) Procuramos lograr que no se produzca en las primeras etapas de la vida una desigualdad y la exclusión de algunos. Nuestra intención es evitar que este país ingrese al siglo XXI con una parte de la población marginada por no haber contado con el desarrollo mental efectivo del cual depende su participación social.” (1999: 26-27)

Rama además de realizar una fundamentación sociodemográfica, que alude a los procesos de infantilización de pobreza, de la escolarización temprana, brinda una explicación si se quiere biológica: “...entre 0 y 6 años es una etapa de desarrollo neuronal impresionante.” (1999: 8)

Es importante destacar que al igual que la expansión de educación inicial, las Escuelas de Tiempo Completo, resultan una importante alternativa para las familias que trabajan o desean incorporarse al mercado laboral.

Otra medida que apunta a las familias es la creación del boletín “Dame una Mano” que tiene como fin reforzar del vínculo entre la escuela y la familia, pero sobre todo para “influir en sus hábitos” a la hora de participar en el proceso educativos de los niños/as. Obsérvese que se dijo “para

las familias”, y no con. No queda claro que precisamente se los esté incluyendo y teniendo en cuenta, y de qué manera se está buscando potenciarlos.

Algo similar ocurre con la implementación del cuaderno viajero, Rama (1999) dice que permite el diálogo de las instituciones educativas con las personas de muy baja educación. ¿Sólo con las personas de muy baja educación?

Por otra parte, además del énfasis en la necesidad de desarrollar las instalaciones pertinentes Rama pretendía recuperar el libro gratuito para todos los educandos, combinando así “...una política de equidad y una política de calidad”. (1999: 9) En lo que respecta a los libros (de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés) se analiza en los discursos de Rama un gran énfasis en la calidad informativa de los mismos. Se considera que facilitar el acceso de las familias a libros es abrir un camino para el desarrollo del capital cultural, ahora, una vez entregados los libros no queda claro si se brindan las herramientas suficientes para que los niños/as y sus familias puedan comprenderlos, o si se consideraron sus “presaberes” para la selección de los mismos. Es importante tener en cuenta esto, ya que en caso de no ser así se corre el riesgo de desarrollar una medida invalidada que puede producir procesos de violencia simbólica. E incluso se puede analizar que a través de estos libros, seleccionados por los técnicos, no se está haciendo más que imponer determinados conocimientos, una cultura que no es propia de los sujetos que la reciben.

Sin extendernos demasiado en ellas se pueden enunciar otras medidas que aportaron al objetivo de la equidad. Por ejemplo Operti y Villagrán (2003) destacan la incorporación de aulas de informática en Ciclo Básico de Educación Media y de otras lenguas como el inglés.

Además Rama explica que con la reforma del ciclo básico lo que se busca es generar una especie de puente entre los estudios superiores y los estudios primarios: “*Salir de una escuela primaria en que una maestra está haciendo la síntesis de los conocimientos y pasar a un liceo tradicional con catorce profesores donde los alumnos tienen que hacer la síntesis, es más o menos fusilar a los jóvenes.*” (1999: 11)

Por último los CERPs que reivindicaban “...las posibilidades de formación terciaria de los jóvenes de bajos ingresos, residentes en las áreas geográficas con menores coberturas en el nivel superior. Esta política permitía articular tres componentes principales del discurso reformista, plasmados como objetivos del Presupuesto de la ANEP para el quinquenio 1995-2000: el mejoramiento de la calidad educativa (variable asociada a la formación docente), el fortalecimiento de la equidad (expresada en una política de becas focalizada en los estudiantes de más bajos recursos) y la “dignificación de la profesión docente”. (LANZARO; 2004:20)

Lo desarrollado nos permite establecer que en la reforma fueron cuantiosas las medidas incorporadas para abordar las diferencias en posesión de capitales de las familias que participan en el sistema educativo. No obstante muchas de ellas presentan aspectos que no niegan la propia realidad y dinámica del campo educativo y del espacio social en general, y aunque no intencionalmente producen subordinación.

Reflexiones Finales

En el presente trabajo se pretendió estudiar algunos aspectos del sistema educativo uruguayo desde una perspectiva socio histórica intentando identificar continuidades y rupturas, desde una mirada que toma como eje central la teoría de la reproducción de Bourdieu.

Se tomó como referencia central la reforma de los años 90 liderada por Rama como caso de estudio, identificando dos agentes del campo educativo como centrales para el estudio: el papel del Estado y el papel de la familia.

Aun siendo conscientes que no hemos logrado ese objetivo en su totalidad, destacamos que en relación a la tradición del campo educativo uruguayo, cuestión que se intentó plasmar en el recorrido histórico presentado y en el posterior análisis de la reforma, la propuesta realizada por Rama presentó tanto novedades y rupturas, como aspectos que se mantuvieron.

Pero ante la necesidad de realizar una apreciación más concreta se puede decir que si bien la reforma propuso una redistribución de capitales dentro del campo educativo - por ejemplo modificación en la toma de decisiones, descentralización, cambios en programas pedagógicos y formación docente, más capitales culturales para las familias y acceso a servicios sociales básicos – se podría afirmar que no se transforma la lógica misma del campo educativo.

Se podría indicar que siguen existiendo dominantes y dominados, siendo prácticamente los mismos sujetos que ocupan estas posiciones. En términos no exhaustivos el poder sigue estando en manos de unos pocos y sigue habiendo “una cultura” que se impone por sobre las otras. En la reforma se diagnostican y describen los problemas sociales, pero no se identifica un análisis crítico, se podría afirmar que no se cuestionan los procesos que los generan.

Con respecto al papel del Estado se puede decir que, si bien hubo modificaciones al interior del mismo - transferencia en la toma de decisiones hacia un grupo de técnicos, hecho que provocó tensiones y no presentaba antecedentes similares – su poder relativo con respecto a los demás agentes del campo educativo no solo se mantuvo, sino que se podría asegurar que se intentó fortalecer.

Por último, en lo que refiere al papel de la familia, por una parte los hallazgos encontrados nos develan una reforma que intenta abordar las desigualdades en la posesión de capitales culturales y sociales, pero en lo que refiere a la participación social activa de éstos agentes en el campo educativo no se detecta un espacio para el desarrollo de la misma, aspecto que tampoco se identificó en el recorrido histórico desarrollado.

Bibliografía

- ANEP-CODICEN (2005) *Panorama de la educación en el Uruguay: Una década de transformaciones. 1992-2004*. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, Gerencia de Investigación y Evaluación, Programa de Evaluación de la Gestión y Programa de Investigación y Estadística Educativa, Montevideo.
- ANEP (2007) *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Consejo de Educación Primaria, República Oriental del Uruguay.
- BARANGER, D (2012) *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas, 2ª. Edición
- BARRAN, J (1990) "El disciplinamiento (1860-1920)". En *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias, Montevideo.

_____ (2010) *Uruguay siglo XX*. Disponible en <http://www.rau.edu.uy/uruguay/historia/Uy.hist4.htm>. Extraído 16/09/13
- BARRÁN, P. y NAHUM, B (1979-1987) "Batlle, los estancieros y el Imperio Británico" (8 tomos), Montevideo.

_____ (1981): "El reformismo y sus aliados", En *Batlle, los estancieros y el imperio británico, tomo 2, 'Un diálogo difícil (1903-1910)'*, EBO, Montevideo.
- BERGER, P; LUCKMANN, T. (1972) *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires
- BORDELI, E; MARTINIS, P (2010) "Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno" En: *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Coord: Miguel Serna. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la Republica. Ed. CBA. Montevideo.

- BOURDIEU, P (1988) *La distinción*. Taurus: Madrid.
- _____ (1994) *El espíritu de familia*. "L'esprit de famille" Raisons pratiques sur la théorie de l'action Editions du Seuil. Págs. 135-145 Traducción de María Rosa Neufeld
- _____ (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.
- _____ (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- _____ (2000) "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social." En *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- _____ (2002) "Espíritus de Estado: Génesis y estructura del campo burocrático". En *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*
- _____ (2011) *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J (2006) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BRALICH, J (2011) "José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya." En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, núm. 17. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- _____ (*Breve historia de la educación uruguaya*. Disponible en <http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>. Extraído 19/09/13
- COLEMAN, J (1987). *Families and schools*. Educational Researcher,
- CORBO, D (2007) "La transición de la dictadura a la democracia en el Uruguay. Perspectiva comparada sobre los modelos de salida política en el Cono Sur de América Latina" En *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, Año 7, N° 1, Universidad de Montevideo, Montevideo.
- DE ARMAS, G; GARCÉ, A (2004) "Política y conocimiento especializado: La Reforma educativa en Uruguay (1995-1999)". En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. ICP, Montevideo.
- DEMARCHI, M; RODRÍGUEZ, H (1993) "José Pedro Varela: 1845-1879." En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París.
- DIAZ, M (1993) "Aproximaciones al campo intelectual de la educación". En *Escuela, Poder y Subjetivación*. LARROSA, J. (Ed.). Madrid: La Piqueta

- DOMINGUEZ VASELLI, P (2011) “Trayectoria de Germán W. Rama: segundo reformador de la enseñanza uruguaya”. En *Revista Colombiana de Educación*, N° 61. Colombia, Bogotá.
- FREIRE, P (1970) *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Tierra Nueva, Uruguay.
- _____(2006) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI, México.
- GIMÉNEZ, G (1997) *La Sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de Investigación Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México
- GUTIERREZ, A (1995) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Dirección General de publicaciones. U.N.Cba. Ed. Universitaria, U.N.Misiones.
- _____ (2004) *Pobre: Como siempre... Estrategias de Reproducción social en la pobreza*. ISBN N°987-1110-12-x Edit.Ferreyra, Córdoba.
- IFO: Instituto Fernando Otorgués. (1999) *Educación, equidad y desarrollo en la perspectiva de la integración*. Ed. Papelería Liventa.
- KAZTMAN, R; FILGUEIRA, F. (2011) *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Católica del Uruguay Universidad Católica del Uruguay. Uruguay
- LANZARO, J (2004) “La reforma educativa en el Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa”. En *CEPAL - Serie Políticas Sociales 91*. Santiago de Chile.
- MANCEBO, M; GOYENECHÉ, G (2010) “Políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo.
- MARTINIS, P (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’”. En Martinis, P; Redondo P (comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)*. Del estante editorial Buenos Aires.

- MUÑOZ, V (2011) *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. OREALC/UNESCO, Santiago.
- NAHÚM, B (1981) "La Época Batllista 1905-1929". Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo
- OPERTTI, R; VILLAGRÁN, A (2003) "Aportes para su análisis: La reforma educativa en Uruguay". En *Revista de Ciencias Sociales N°21: Homenaje a Alfredo Errandonea*. FCS, Departamento de Sociología, Montevideo.
- PARIS, M. (1991) *Introducción a la Universidad. Pasado y presente de la Universidad uruguaya*. v. 2. (Primera y Segunda Parte). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Publicaciones, Montevideo
- PEDROZA FLORES, R; VILLALOBOS MONROY, G. (2009) "Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela". En *Rev. educ. sup*, México, v.38, n.152. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602009000400003&lng=es&nrm=iso. accedido en 01 marzo 2014
- SÉGAL, E (2009) "El capital social, aportes y límites". En: *Bourdieu, educación y pedagogía. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*, Bogotá.
- TORRES, R (2006). "Derecho a la educación: es mucho más que el acceso de niñas y niños a la escuela", ponencia presentada en el simposium Ciutat.edu, Barcelona.
- VALLES, M (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis, Madrid.
- <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.2.htm>. Extraído: 03/08/2013 18:53 hs.
- <http://www.historiadeluruguay.eluruguayo.com>. Extraído: 05/08/2013

Fuentes Documentales

- ANEP (1997) Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Uruguay
- CEPAL (1991) *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Informe al CODICEN. Oficina de Montevideo
- EL PAÍS (04 de marzo de 2011) “Mujica elogió reforma educativa de Germán Rama”. [en línea]. Disponible en la web: <http://historico.elpais.com.uy/110304/pnacio-551136/nacional/Mujica-elogio-reforma-educativa-de-German-Rama/>
- KAZTMAN, R; RODRÍGUEZ, F (2007) “Situación de la educación en Uruguay: análisis de los datos de la encuesta nacional de hogares ampliada de 2006.” INE, Uruguay.
- Ley N° 16.736 (2 de enero de 1996) - Presupuesto Nacional Ejercicio 1995 – 1999
- QUIRICI, G (2012) “La reforma educativa ‘Rama’”. Columna *La Bolilla que te rifaste* de *Suena Tremendo*. Radio el Espectador [grabación de audio]. Disponible en: <http://www.espectador.com/cultura/228537/la-reforma-educativa-rama-1>
- RAMA, G (1978) “Educación y democracia”. Ponencia para el *Seminario Condiciones sociales de la democracia*. Costa Rica, San José.
_____ (1999) *Reforma de la educación: una alternativa real*. ANEP, Montevideo
- RILLA, J. Jueves 24 de marzo del 2011, Montevideo. Entrevistador: Emiliano Cotelo. Transcripción: María Lila Ltaif. “La educación, antes que ninguna otra cosa, es una cuestión de la sociedad”. Disponible en: <http://www.espectador.com/sociedad/208548/jose-rilla-laeducacion-antes-que-ninguna-otra-cosa-es-una-cuestion-de-la-sociedad>

