

LA EDUCACIÓN EN URUGUAY:
EL EFECTIVO RECONOCIMIENTO
DEL DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN
COMO PROBLEMA POLÍTICO



Pablo Martinis

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objeto aportar una perspectiva con relación a la situación de la educación en Uruguay en los comienzos del siglo XXI. El enfoque desde el cual se realiza es el de la preocupación por la consolidación del derecho a la educación en el país. La estructuración del texto, en un primer momento, se contextualiza en el desarrollo de un sistema educativo en el país, y se le ubica con relación al imaginario desde el que fue construida su relación con la sociedad de la que forma parte. Posteriormente, se presenta una lectura acerca de los diversos momentos por los que transitó la educación luego de la finalización de la dictadura cívico-militar (1973-1984) y se avanza particularmente en un análisis de la situación educativa actual del país, a través de la consideración de información estadística, vinculada fundamentalmente a los niveles de acceso y permanencia en el sistema educativo. Finalmente, se tematiza la construcción de una educación justa como el principal desafío que, en términos de democratización, se presenta al sistema educativo uruguayo.

ALGUNOS MOMENTOS EN EL DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

El relato construido en torno al desarrollo y la consolidación del Uruguay moderno ha tenido en el capítulo educativo uno de sus exponentes más destacados. Los uruguayos asumimos sin demasiadas dudas una perspectiva según la cual la consolidación de una escolaridad primaria de carácter laico, gratuito y obligatorio, en las últimas décadas del siglo XIX, constituyó la plataforma desde la cual se construyó una sociedad laboriosa, integrada y tolerante.

Según este relato, que tiene valor de imaginario¹ en la cultura uruguaya, las diferencias económicas y sociales entre los diversos sectores de la sociedad no fueron obstáculo para lograr el despliegue de una cultura común, de la cual todos pudiéramos sentirnos efectivamente miembros. Por otra parte, las perspectivas que instalaron fuertemente la posibilidad del ascenso social a través de la educación a mediados del siglo XX, incorporaron el componente “meritocrático” a este imaginario: podíamos ser parte de una cultura común, a la vez que, a través de la educación, se hacía posible la distribución de posiciones sociales según las capacidades de cada quien.

Más allá de que este relato podría ser impugnado desde diversas perspectivas conceptuales, lo que interesa señalar es que efectivamente devino en imaginario; tuvo la fuerza para establecer una versión de las relaciones entre educación y sociedad que, para los uruguayos, tuvo carácter de verdad incuestionable.

Esta perspectiva sobre el lugar de la educación en la sociedad uruguaya comenzó a mostrar síntomas de debilitamiento

¹ Myriam Southwell, “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educacionales desde el análisis político del discurso”, en *Propuesta Educativa*, núm. 22, año 10, junio, 2000.

en la década de 1960,² en articulación con un proceso de crisis económica, social y política que el país comenzó a vivir, al igual que el conjunto de América Latina.

Esta crisis se expresó particularmente a través de la constitución del sistema educativo como espacio de disputa política entre proyectos antagónicos que se expresaban a nivel del conjunto de la sociedad, y se saldó con la progresiva asunción de componentes autoritarios por parte de los gobiernos en turno. Esta escalada autoritaria se consolidó fuertemente con la instalación de la dictadura cívico-militar que asoló al país entre los años 1973 y 1985.

El desarrollo de la educación en Uruguay, luego de la finalización de la dictadura cívico-militar, ha atravesado tres grandes etapas. Una primera puede ser apreciada en las medidas tomadas por el primer gobierno democrático post-dictatorial, estas estuvieron fundamentalmente marcadas por intentos de recomponer la estructura funcional y administrativa de un sistema educativo que había sido desmantelado en la década previa.

Un segundo período puede identificarse con la asunción en Uruguay de los componentes fundamentales de las reformas educativas, que se produjeron en América Latina en la década de 1990 bajo los auspicios de diversos organismos internacionales.³ Estas tuvieron, entre sus objetivos fundamentales: la búsqueda de la equidad social, la promoción de la calidad de la educación, la reivindicación de la centralidad de la gestión y el fomento de la capacitación docente. En Uruguay, estas formulaciones adquirieron formas específicas

² Antonio Romano, *De la reforma al proceso. Una historia de la enseñanza secundaria (1955-1973)*, Montevideo, Trilce, 2010.

³ Fundamentalmente, nos referimos a entidades de financiamiento como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, y a entidades de investigación y propuesta como CEPAL y UNESCO.

a través de políticas que articularon elementos cercanos a una concepción neoliberal (estímulo a la competencia entre centros para el logro de financiamiento, procesos de clasificación de los sujetos en función de sus supuestas capacidades, fuerte ajuste de la educación al sistema productivo)⁴ con otros que sostuvieron un lugar privilegiado del Estado en la prestación educativa (políticas y tomas de decisiones centralizadas, currículum único nacional, rechazo a procesos de descentralización territorial).⁵

Un tercer período puede identificarse con el comienzo de las políticas de inclusión educativa desarrolladas en el país en la última década, en consonancia con la llegada al gobierno de la formación política de centro-izquierda, Frente Amplio. Esta etapa ha estado marcada por la existencia de un discurso sobre la educación fuertemente reactivo con relación a los principales postulados del período anterior, identificado en términos generales, aunque no necesariamente precisos, como neoliberal. Un componente central de esta etapa ha estado marcado por la apelación a la necesidad de democratización del sistema educativo uruguayo, específicamente, con lo que tiene que ver con hacer efectivo el derecho a la educación de todos los habitantes del país. Esta intencionalidad democratizadora se ha expresado en el desarrollo de un conjunto de políticas denominadas como de “inclusión educativa”,⁶ dirigidas específicamente, al trabajo con sectores

⁴ A propósito de la caracterización de las políticas educativas de la década de 1990, véase Pablo Martinis, *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*, Montevideo, Comisión Sectorial de Investigación Científica-Universidad de la República.

⁵ Un muy interesante análisis acerca de las políticas educativas de la década de 1990 en Uruguay y sus relaciones con las desarrolladas en otros países del Cono Sur puede apreciarse en Nicolás Bentancur, *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.

⁶ María Ester Mancebo y Guadalupe Goyeneche, “Inclusión educativa y gobiernos

sociales que presentan altos niveles de fracaso en el sistema educativo uruguayo. Estas políticas de corte focalizado muestran en sus definiciones y en sus dispositivos de intervención algunas continuidades con las desarrolladas en la década de 1990, más allá de las declaraciones de principios que las sustentan y que enuncian lo contrario.⁷ El desarrollo de estas políticas se asocia fuertemente, en el conjunto de América Latina, a la tematización de la “exclusión educativa”⁸ como uno de los principales problemas que deben superar las sociedades de cara al impulso de un nuevo modelo de desarrollo.

UNA MIRADA A LA SITUACIÓN ACTUAL

En este marco, la educación a comienzos del siglo XXI en Uruguay se presenta como objeto de múltiples encargos en nuestro país. Por una parte, se espera que logre efectivamente articularse y aportar a un nuevo modelo de desarrollo nacional y, por otra, se le demanda que se constituya en un espacio privilegiado para la promoción de procesos de inclusión social de sectores postergados durante décadas.

Estos encargos se producen luego de una década de fuerte descenso de algunos indicadores de desigualdad en el país. Como ejemplo de esto resulta interesante señalar que, en Uruguay los niveles de pobreza se redujeron de un 35.2%

progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)”, en *Políticas Educativas*, vol. 31, pp. 1-17.

⁷ Las características de estas políticas de inclusión y sus semejanzas y diferencias con las políticas focalizadas que se instrumentaron en los años noventa son uno de los ejes de trabajo de la línea de investigación que dirijo en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (FHCE-UdelAR). La línea se denomina “Alternativas pedagógicas y educación en Uruguay y América Latina”.

⁸ María Ester Mancebo y Nadia Méndez, “La exclusión educativa en los países del Cono Sur: aproximación conceptual y dimensionamiento”, en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 30, 2012, pp. 117-138.

(2002) a 14.3% (2012), a la vez que la indigencia pasó de 2.3% (2002) a 0.5 % (2012).⁹ A su vez, las tasas de crecimiento del PBI han sido superiores al 5% anual en el conjunto de la década. Así, en el marco del proceso histórico que hemos reseñado en las páginas previas, se producen una serie de interpelaciones al sistema educativo, que no ha alcanzado desempeños equivalentes.

Una mirada detenida a la situación del sistema educativo uruguayo a comienzos del siglo XXI nos muestra inequívocamente la subsistencia de dificultades estructurales. Estas han quedado claramente demostradas tanto en las sistematizaciones que anualmente se realizan de las estadísticas educativas del país,¹⁰ así como en diversos trabajos de investigación.¹¹

Uno de los indicadores que podría tomarse en cuenta es el de los niveles de egreso que se presentan en los diversos subsistemas que conforman el sistema educativo uruguayo.¹² En Uruguay, los niveles de egreso de la población de la escolaridad primaria son prácticamente universales desde mediados

⁹ Datos de pobreza, indigencia y PBI tomados del Instituto Nacional de Estadística de Uruguay, en www.ine.gub.uy.

¹⁰ Anualmente, el Ministerio de Educación y Cultura sistematiza la estadística educativa del país y la publica en su *Anuario Estadístico*, el cual puede ser consultado en línea: <http://www.iesweb.org/Anuario%20MEC%202012.pdf>. También el Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.gub.uy/socio-demograficos/ensenanza2008.asp>) y la Administración Nacional de Educación Pública (<http://www3.anep.edu.uy/observatorio/>) proveen información pertinente y actualizada.

¹¹ E. Bordoli y A. Romano [orgs.], *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*, Montevideo, PsicoLibros Waslala, 2009. T. Fernández y Nicolás Bentancur, "La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de políticas para su rediseño institucional", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 64, 2008; Verónica Filardo y María Ester Mancebo, *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias tensiones y desafíos*, Montevideo, Universidad de la República-CSIC, 2013; Gustavo de Armas y Alejandro Retamoso, *La universalización de la educación media en el Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*, Montevideo, UNICEF Montevideo, 2010.

¹² Salvo cuando se indique lo contrario, los datos estadísticos que se presentan han sido tomados del *Observatorio de la Educación* de la ANEP. En <http://www3.anep.edu.uy/observatorio/>

del siglo xx. En las últimas décadas se ha avanzado en la expansión del ingreso a la educación inicial desde los tres años, registrándose al año 2012 una tasa bruta de asistencia de 89.6% en el tramo de edades de tres a cinco años.¹³

Si bien el acceso a la enseñanza primaria se encuentra prácticamente universalizado desde hace muchos años, no todos los niños consiguen transitar en el tiempo previsto por los seis grados que componen ese nivel. Para ilustrar este punto es interesante tener en cuenta que, para el año 2012, el porcentaje total de repetición en la educación primaria pública en el Uruguay fue del 5.6%, mientras que, el mismo dato tomando solamente para el primer año escolar nos muestra un porcentaje de repetición de 13.7%. Esto implica que, uno de cada siete niños que ingresan a la escuela pública uruguaya en un año, debe cursarla nuevamente el primer grado al año siguiente. Ello genera un proceso de desgranamiento, entendido como el desacople del niño con relación a la generación en la que debería teóricamente estar cursando. Si bien los niveles de repetición en primer año se han venido reduciendo paulatinamente en los últimos años, la entidad del problema es sumamente significativa. Esto es particularmente preocupante, ya que diversos estudios han demostrado que la repetición en los primeros años escolares funciona como un poderoso predictor de la producción de fracaso educativo en los primeros años de la enseñanza media.¹⁴

Si observamos la realidad de la educación media básica, encontramos que el acceso a la misma se encuentra también prácticamente universalizado en Uruguay. Esto implica que

¹³ Este indicador ha ido creciendo sostenidamente en la última década. Téngase presente que en el año 2006 la tasa bruta de asistencia en el tramo de 3 a 5 años era de 79.6%.

¹⁴ Felipe Martínez Rizzo, "¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento?", en *Páginas de Educación*, núm. 2, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2009, pp. 7-29.

los estudiantes que egresan de la escolaridad primaria efectivamente se inscriben en alguna institución de enseñanza media. No obstante, se presentan serias dificultades para que estos estudiantes puedan efectivamente transitar de manera satisfactoria por este nivel educativo.

Para el año 2012, el porcentaje de repetición en el primer año de la enseñanza secundaria pública uruguaya se ubicó en el 31.2%. En los hechos, prácticamente un tercio de los estudiantes fracasan en su intento por iniciar su tránsito por el nivel educativo secundario. Este porcentaje ha permanecido prácticamente inalterado desde hace décadas en el país, más allá de que efectivamente la matrícula ha crecido sostenidamente en esas mismas décadas. El fracaso educativo en los primeros años de la enseñanza media revela un fenómeno estructural de la educación uruguaya y constituye una de sus principales dificultades. Por otra parte, según ha demostrado Gustavo de Armas y Alejandro Retamoso:

La tasa de finalización de la educación media básica entre los jóvenes uruguayos en situación de pobreza es menos que la mitad de la registrada entre quienes no se hallan en esa condición: 33.5% y 71.7%, respectivamente. Esta brecha se amplía en forma significativa en la educación media superior: la graduación de este nivel es casi seis veces mayor entre los jóvenes que no viven en situación de pobreza que entre quienes sí padecen dicha condición: 36.4% y 6.4%, respectivamente.¹⁵

De lo expuesto, se concluye claramente que la enseñanza media en Uruguay no solamente afronta serias dificultades para garantizar la continuidad de sus estudios para el conjunto de los egresados del nivel primario, sino que además su estructura funciona selectivamente premiando con la posibili-

¹⁵ Gustavo de Armas y Alejandro Retamoso, *op. cit.*, 2010, p. 27.

dad de continuar sus estudios a aquellos estudiantes que ya habían sido previamente beneficiados en términos sociales y económicos.

Si analizamos el tema en función de la pertenencia a quintiles de ingreso, la situación puede verse todavía con mayor claridad. Tomando como referencia nuevamente el estudio de Armas y Retamoso, es posible afirmar que la finalización del ciclo básico de enseñanza media es casi universal entre los jóvenes del primer quintil, ya que entre ellos, en el entorno del 70% culminan la enseñanza media superior. Contrariamente, en el quintil más menos del 60% culmina la media básica y solamente el 7.8 la media superior. En definitiva, queda clara la existencia de una relación de 10 a 1 en cuanto a las posibilidades de finalizar la educación media y acceder a la terciaria y universitaria entre jóvenes del primer y del quinto quintil de distribución de ingresos.

Sintetizando lo planteado hasta el momento, podemos señalar que Uruguay posee un sistema educativo público que tiende a la universalización de la enseñanza inicial desde los tres años y ha logrado consolidar muy fuertemente la universalización de la enseñanza primaria desde mediados del siglo XX. No obstante, no ha logrado equiparar los tiempos necesarios para que todos los niños logren efectivamente transitar por el mencionado nivel educativo, ya que posee un muy importante nivel de repetición, particularmente, en el primer grado. Ello genera como efecto que, el 17% de los alumnos culminen el ciclo primario con al menos un año de extra edad con relación a la edad con la que teóricamente deberían egresar.¹⁶ Este dato ubica a Uruguay en el octavo lugar entre los dieciséis países relevados por el SITEAL, si ordenamos la lista

¹⁶ SITEAL, Acceso, eficiencia y desempeño de los alumnos de las escuelas primarias: entre la asistencia y la calidad. Datos para el debate, 2009. En <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/63/asistencia-y-calidad-en-la-escuela-primaria>

colocando en la cima a quienes tienen menor nivel de extra edad. En lo que tiene que ver con la enseñanza media básica, un tercio de los estudiantes que ingresan a la misma no logran completar los tres años que confirman la misma. A su vez, de los que ingresan a la enseñanza media superior, un similar contingente no consigue culminar sus estudios en ese nivel. Por esto, es posible afirmar que Uruguay presenta una tendencia estructural consolidada, según la cual, de 100 estudiantes que ingresan a primer año de la escuela primaria, solamente unos 37 logran egresar de la enseñanza media superior.¹⁷

Complementariamente, si evaluamos la situación en función de los resultados de evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes, los informes realizados a partir del análisis de los resultados de las pruebas PISA, ubican a Uruguay en un nivel destacado en el contexto de la región, pero también señalan fuertes brechas de aprendizajes relacionadas con los niveles socioeconómicos de los estudiantes.¹⁸ Resultados similares pueden encontrarse en el SERCE, desarrollado en el marco del LLECE¹⁹ en el año 2006.²⁰

Es necesario subrayar que, los datos de fracaso que nos muestra la enseñanza media en Uruguay están muy fuertemente marcados por el sector social de pertenencia del estu-

¹⁷ Gustavo de Armas y Alejandro Retamoso, *op. cit.*, 2010.

¹⁸ ANEP, *Primer Informe Uruguay en PISA 2009*, Montevideo, Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN, 2010. En <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/main004?569>. Consultado en febrero, 2013; ANEP, *Uruguay en PISA 2012. Informe sobre los resultados en Lectura, Matemática y Ciencias*, Montevideo, Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN, 2013. En <http://www.anep.edu.uy/aneportal/index.php/presentaciones-2012>. Consultado en abril, 2014.

¹⁹ *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)* del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-UNESCO).

²⁰ ANEP, *Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Informe Nacional*, Montevideo, Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN, 2006. En <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/main003?202>. Consultado en febrero, 2013.

dianter. Por tanto, resulta una clara conclusión de lo señalado, que el sistema educativo uruguayo, particularmente en su tramo medio, continúa cumpliendo una función de selección social, del mismo modo que lo realizó tradicionalmente en la sociedad uruguaya. Esta situación entra abiertamente en conflicto con las apelaciones a la democratización del acceso y la permanencia en la educación de todos los niños y adolescentes que se han instalado fuertemente en el país en la última década. Resolver esta situación supone el principal desafío que se presenta a la educación uruguaya de cara al transcurso del nuevo siglo.

En este marco, entendemos particularmente relevante pensar la realidad uruguaya, en términos de construcción de una educación más justa, que logre efectivamente acompañar procesos de cambio en curso en el país, y que se constituya, a su vez, en uno de los soportes de ese proceso a través de una distribución igualitaria de las posibilidades de relación con el saber de todos los sujetos.

DESAFÍOS ABIERTOS

Lo planteado hasta aquí nos permite señalar que si evaluamos el sistema educativo uruguayo en términos de la capacidad efectiva de garantizar una similar prestación educativa a todos los integrantes de las nuevas generaciones, deberíamos acordar que se trata de un sistema que se encuentra lejos de lograr tal objetivo. Por el contrario, en su funcionamiento objetivo tiende a reforzar las desigualdades sociales existentes en la sociedad de la que forma parte.

Esta situación entra fuertemente en contradicción con el mandato democratizador desarrollado en el país en la última década, el cual se encuentra expresado en el marco legal que

rige la educación uruguaya²¹ y en la promoción de las políticas de inclusión educativa a las que nos referimos anteriormente en el presente artículo.

Las políticas de inclusión en desarrollo en Uruguay han sido efectivas en términos de identificar a los sectores sociales que presentan mayores dificultades para lograr resultados educativos satisfactorios. Tanto a nivel de la enseñanza primaria,²² como de la secundaria²³ y de la técnica²⁴ existen programas educativos focalizados que intentan abordar estas situaciones. Los mismos, han logrado desarrollar actividades educativas relevantes dentro de los ámbitos de su intervención, pero han sido poco efectivos en términos de su incidencia en la transformación de la tendencia estructural a la selección social que ubicamos anteriormente como característica distintiva de la educación uruguaya. La mayor prueba de esta afirmación es el mantenimiento de los niveles de fracaso del

²¹ La Ley de Educación 18437 aprobada por el Parlamento uruguayo en el año 2008 es muy clara en cuanto a sostener el carácter de derecho de la educación para todos los sujetos a lo largo de toda su vida.

²² Nos referimos fundamentalmente al Programa Maestros Comunitarios (PMC) y al Programa Tránsito Educativo. El primero de trabaja dentro de las propias escuelas y también a contraturno en ámbitos comunitarios buscando promover aprendizajes y evitar la repetición en el nivel. El segundo intenta facilitar la transición entre el ciclo primario y el medio a través de un trabajo específico con alumnos del último año de la escolaridad primaria. Ambos se encuentran fuertemente focalizados en el trabajo con alumnos que se encuentran en situación de pobreza.

²³ Destacamos aquí dos programas: Programa de Impulso a la Universalización de la Enseñanza Secundaria (PIU) y Programa Aulas Comunitarias (PAC). El PIU se caracteriza por una serie de acciones con estudiantes de instituciones educativas que cuentan con los mayores índices de repetición, buscando revertir la situación. El PAC trabaja con estudiantes que se encuentran fuera del sistema, generando espacios de enseñanza fuera de las instituciones que permiten acreditar años de escolaridad y que debieran culminar con la reinserción del estudiante en el sistema formal. Ambos programas se focalizan fuertemente en el trabajo con estudiantes que viven en situación de pobreza.

²⁴ Se destaca aquí el Programa Formación Profesional Básica (FPB) que trabaja con estudiante, que viven en situación de pobreza generando espacios educativos alternativos que permitan acreditar el ciclo básico de la enseñanza media.

sistema, en términos prácticamente inalterados pese a la aplicación de estas políticas.

La experiencia desarrollada en el marco de estos programas ha colocado en la agenda del debate educativo en Uruguay una pregunta que entendemos reviste una importancia capital: ¿son suficientes las acciones focalizadas que se desarrollan para lograr revertir la desigualdad de resultados educativos que se registran en la educación uruguaya? Si bien diversas evaluaciones realizadas desde las propias estructuras técnicas del sistema educativo uruguayo, así como estudios aportados por investigadores en educación, han sido corteses en valorar el carácter positivo de estos programas en términos de las experiencias educativas que desarrollan los sujetos que de ellos participan, la permanencia de los fuertes índices de fracaso en la educación uruguaya, a los que nos referimos en este trabajo, parecen esbozar una respuesta negativa a la pregunta enunciada.

Parece claro que el desarrollo y la profundización de programas focalizados produce experiencias relevantes para los sujetos a los que abarca, pero se muestra ineficiente para lograr una transformación estructural del sistema educativo uruguayo que lo coloque en posición de producir una enseñanza más justa. Entendemos por enseñanza justa,²⁵ aquella que efectivamente logra satisfacer el derecho a la educación el cual es reconocido en la legislación como inherente a todo quien forma parte de la sociedad uruguaya.

Llegados a este punto, el debate educativo uruguayo –en el marco de discusiones que trascienden largamente a nuestro país y se ubican como debates globales–, tiende a polarizarse

²⁵ Pablo Salvat, Marcela Román y Eduardo García Huidobro, "Horizontes normativos para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 1, núm. 1, 2011, pp. 47-78.

en dos grandes construcciones discursivas. Por una parte, se argumenta el que las dificultades por lograr una enseñanza justa tienen que ver con déficits que los sujetos portan en función de su pertenencia a ciertos sectores sociales que viven en situación de pobreza o exclusión. Esta situación significaría un límite para las acciones del sistema educativo, el cual debería adecuar su funcionamiento al reconocimiento de las mismas, asumiendo su carácter estructural e intentando compensar algunos de sus efectos más negativos. A nuestro juicio esta perspectiva es tributaria de sentidos construidos en la década de 1990, al influjo de los procesos de reforma educativa desarrollados en la región, los cuales se caracterizaron por la producción de una perspectiva que tendió a naturalizar las desigualdades sociales, presentándolas como inalterables.²⁶

Por otra parte, es posible ubicar una posición que sostiene que, si bien no pueden dejarse de tomar en cuenta los efectos de las situaciones de pobreza y exclusión sobre las posibilidades de transitar satisfactoriamente por los diversos niveles educativos, existe una responsabilidad política del Estado y de los ámbitos responsables del desarrollo de la educación pública por impulsar transformaciones del sistema educativo que lo coloquen en línea con la producción de una educación justa en respuesta a una demanda que es de carácter político-pedagógico.²⁷ En este caso, la situación de vida de los sujetos no debería tomarse como un elemento que determina sus posibilidades educativas futuras. Lejos de ello, el desafío de la educación se ubicaría en términos de lograr ofrecer propuestas educativas que, reconociendo las desigualdades sociales existentes, reivindiquen y potencien la capacidad de aprender, que es propia de todo sujeto humano.

²⁶ Pablo Martinis, *op. cit.*, 2013.

²⁷ E. Bordoli y A. Romano, "Introducción", en E. Bordoli y A. Romano [orgs.], *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*, Montevideo, PsicoLibros Waslala, 2009.

En este punto, los desafíos presentes en la educación uruguaya a comienzos del siglo XXI asumen su carácter más netamente político. La politicidad de estos desafíos se expresa de forma clara al percibir que lo que está en juego es la profundización de una apuesta democrática en la cual se haga efectivo el derecho a una educación justa para todos los sujetos. Aquí no es posible apreciar el fenómeno más que en términos de una fuerte dicotomía: o se amplía la democracia a través de una educación que reconozca y haga efectivo el derecho a la educación en términos universales, o se consolidan situaciones estructurales de desigualdad que se legitiman socialmente mediante procesos y resultados diferenciales en el tránsito por la educación.

Como culminación de las reflexiones contenidas en el presente artículo, nos parece oportuno señalar que, desde nuestra perspectiva, la asunción del carácter político de la educación debería estar estrechamente vinculada a una perspectiva centrada en el reconocimiento de derechos y de la igualdad como atributo propio e irrenunciable de todos los miembros de una sociedad. El reconocimiento de esa igualdad no tiene que ver con un mérito particular de un sujeto, sino con un derecho que le corresponde por ser parte de una sociedad humana. Una política educativa basada en el pleno reconocimiento de la igualdad ha de ser una política empeñada en generar condiciones para hacer efectiva una educación justa. Como señaló tan claramente José Luis Rebellato,

La justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad. No es posible el florecimiento de la diversidad de formas y planes de vida, si no se garantiza una estructura que asegure igualdad. Igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades. Nadie puede expresar su originalidad, autenticidad y diversidad, nadie puede par-

participar dialógicamente en la toma de decisiones, en el marco de sociedades profundamente injustas, basadas en la dominación.²⁸

Si bien la reflexión de Rebellato no se dirigía estrictamente a pensar las instituciones educativas, sino más en general a concebir la idea misma de institución justa, entendemos que expresa de forma muy clara lo que podemos definir como el principal desafío existente en la educación uruguaya: el de construir instituciones educativas en la cuales cada sujeto pueda ser reconocido en sus particularidades y, a la vez, encuentre las condiciones para ser parte de un acervo cultural y social común.

En definitiva, se trata de dar curso al derecho de todos y cada uno de ser parte plenamente integrada a una sociedad democrática a través del acceso a saberes que esa sociedad entiende como valiosos, a la vez que se le reconoce su derecho de ser en forma original, auténtica y diversa. De los modos en que la educación uruguaya consiga afrontar estos desafíos, dependerá en buena medida la posibilidad de profundizar nuestra democracia en términos de una comunidad justa e igualitaria. El costo de no hacerlo sería, sin dudas, enorme en términos de desigualdad y exclusión social.

²⁸ José Luis Rebellato, *Horizontes éticos en la práctica social del educador*, Montevideo, Centro de Formación y Estudios del INAME, 1997, p. 3.