

Germán Rama y el discurso de la reforma educativa

por Rafael Mandressi

Las palabras son hechos, que generan nuevos hechos, los cuales generan a su vez otras palabras.

Si alguna duda cupiese sobre la validez de esta afirmación, la reforma educativa del período 1995-2000 está ahí para corroborarla. Reforma educativa que navegó, a lo largo de ese quinquenio, en un océano de irrupciones discursivas, que se bordó en un tejido de explicaciones, diatribas, frases a menudo tan ingeniosas como hirientes, intentos de demostración de verdades asumidas como evidentes, malentendidos y diálogos que solieron darse entre interlocutores que hablaban “unos en chino y otros en inglés”, al decir del sociólogo Germán Rama, entonces presidente del Consejo Directivo Central de la ANEP y gran protagonista de esas palabras que fueron hechos.

A través de sus dichos, quienes de un modo u otro estuvieron involucrados en ese proceso no sólo definieron su identidad, su lugar y su papel como actores de los acontecimientos, sino que intentaron también situar a los demás, asignarles una función e intenciones determinadas. Los actos discursivos se convirtieron así en instrumentos decisivos a la hora de darse a conocer, delimitar campos, impulsar acciones, establecer o presumir alianzas, movilizar adhesiones y rechazos. Las palabras pronunciadas en torno a la reforma educativa fueron componiendo, en suma, su peculiar ajedrez: las piezas, los movimientos, incluso el tablero.

El propósito de lo que sigue no es examinar de manera exhaustiva y detallada esa dimensión —llamémosle retórica— de la reforma educativa a lo largo de los cinco años durante los cuales ella fue objeto y escenario de una intensa logomaquia. Un estudio semejante requeriría una extensión que excede en

El autor. Doctor en Estética, Ciencias y Tecnologías de las Artes por la Universidad de París VIII. Docente universitario.

mucho la de este ensayo. Por las mismas razones, tampoco comparecerán todos los actores, cuyo número intimida: autoridades, mandos medios y asesores de la enseñanza pública, estudiantes, docentes (a través de sus respectivos gremios o en calidad de integrantes de las asambleas técnico-docentes), legisladores, ministros, partidos políticos, voceros de la educación privada, padres de alumnos, medios de prensa a través de sus editorialistas o columnistas, y otros quizá que este inventario olvida.

Es necesario pues acotar el asunto y, por lo tanto, recortar la materia prima disponible. Afortunadamente, existe un medio para hacerlo moderando en parte las pérdidas que toda selección severa conlleva. Ese medio lo proporciona la centralidad de uno de los actores, cuyo discurso engendra o convoca todos los temas y excita todas las réplicas. Interlocutor forzoso, por lo tanto, en torno al cual orbita, de un modo u otro, la palabra de los demás. Al concentrarse en escuchar a ese actor, se oye también el eco de las otras voces. El personaje provisto de tamaño vozarrón es, naturalmente, Germán Rama, merced a quien la reforma educativa se presentó, en términos retóricos, como un haz de debates sostenidos siempre entre dos partes: él mismo y una segunda persona, individual o colectiva. Dicho de otro modo, la reforma educativa puede ser considerada, en su faceta discursiva, como un conjunto de diálogos más o menos ríspidos, directos o alusivos, sucesivos o simultáneos, entre Germán Rama y alguno o algunos de los restantes actores.

Existe un motivo adicional para dedicar estas páginas, como se habrá adivinado ya, al análisis del discurso de Germán Rama: a él se debe que la discusión pública sobre la reforma educativa haya adquirido la magnitud que tuvo. El estilo y las características formales de ese discurso, así como su altísima exposición, obraron decisivamente para convertir el programa de acción emprendido en un foco de atención y de debate permanente. La incidencia del modo de comunicación empleado —y ésta es una hipótesis que el caso de Germán Rama permite enunciar— es mucho mayor que la de los contenidos sustantivos de las políticas proyectadas o implementadas. Esta hipótesis general necesitaría ser sondeada a través de la multiplicación de estudios de casos, pero no huelga observar que la historia de la enseñanza pública posterior al período 1995-2000 tiende a confortarla: las nuevas autoridades de la ANEP mantuvieron, en lo esencial, las grandes líneas de la política impulsada por sus predecesores, pero modificaron sus estrategias retóricas. Herederos silenciosos, sustrajeron a la reforma su centralidad y apagaron los grandes fuegos del debate público sobre una gestión, empero, básicamente continuista.¹

¹ Un caso sorprendentemente análogo se registró en Francia a partir de 1997. A mediados de ese año las elecciones legislativas anticipadas llevaron al gobierno a una coalición de par-

Antes de entrar directamente en materia, importa precisar que para el seguimiento de las intervenciones de Germán Rama se recurrió a lo recogido por la prensa diaria y semanal de Montevideo. Si bien esto entraña cierta limitación, no está de más señalar que diarios y semanarios reproducen, con mucha frecuencia, lo que se canaliza en primera instancia por otros medios, televisión o radio, además de las declaraciones obtenidas para sí.

Una vez constituido ese corpus con el conjunto de lo publicado sobre la reforma educativa, un recorrido general arroja algunos elementos que vale la pena consignar aquí. En primer lugar, la predominancia cuantitativa, una vez más, de la palabra de Germán Rama con relación al resto de los actores implicados. En segundo lugar, que a partir de cierto momento todo parece haber sido dicho: hacia fines de 1996, en efecto, poco es lo novedoso y mucho consiste en reiteraciones de argumentos ya expresados. Las únicas excepciones de importancia las constituyen las tomas de posición frente a episodios específicos, por lo general conflictivos: las ocupaciones de algunos liceos por parte de los estudiantes en 1996 y en 1997, las controversias disparadas en 1998 por el programa de alimentación por bandejas en las escuelas, el enfrentamiento en 1996 entre el presidente del CODICEN y los productores rurales alrededor del impuesto de primaria, y algún otro hecho de menor entidad.

Un tiempo para persuadir

Si se sigue el hilo del discurso sobre la reforma educativa según su desarrollo cronológico, podrá advertirse que hacia mediados de 1996 se disparó un proceso de creciente conflictividad, una espiral de confrontación verbal —y fáctica, aunque ello no nos interese aquí— que a la postre acabó absorbiendo prácticamente la totalidad de la expresión pública. El protagonismo en esa fase

tidos de izquierda agrupada alrededor del Partido Socialista francés. El nuevo ministro de Educación, Claude Allègre, lanzó entonces un vasto programa de reformas en todos los niveles del sistema educativo, aderezado con un estilo discursivo no exento de brusquedades y caracterizado por la crudeza de la expresión. Al cabo de dos años, el conjunto de los sindicatos de docentes, las agrupaciones estudiantiles y de padres de alumnos, la totalidad de la oposición política y buena parte de los legisladores oficialistas habían cerrado filas contra el ministro y sus iniciativas, poniendo al primer ministro Lionel Jospin ante la disyuntiva de cesar a uno de sus más estrechos colaboradores y amigo personal, o enajenarse el apoyo de sectores electoralmente importantes e históricamente ligados a su partido. En el año 2000, Claude Allègre perdió la partida y Jospin lo sustituyó por uno de los ministros emblemáticos de la era Mitterrand, Jack Lang. Éste procedió, de inmediato, a recomponer el paisaje de relaciones con los actores sociales por medio de un viraje en la impronta retórica, sin modificar nada relevante de lo iniciado por Allègre. Las aguas volvieron con rapidez a su cauce y la reforma prosiguió pacíficamente.

correspondió, como fue dicho, a Germán Rama, cuyo discurso dio persistentemente el tono general.

Pero hubo un período anterior, una etapa inicial de expectativa y relativa paz, marcada por anuncios, proyectos, exposiciones acerca de las metas perseguidas y los medios para alcanzarlas, todo ello nutrido por abundante información emanada de diagnósticos sobre el estado de la educación en Uruguay. Esta etapa, que abarca el año 1995 y los primeros meses de 1996, es un tiempo, por así decir, de docencia de la reforma. Un tiempo de explicaciones, de despliegue de fundamentos técnicos y doctrinarios, de trazado de horizontes. Un tiempo consagrado a convencer, un tiempo de persuasión. Un tiempo, por cierto, a cargo también de Germán Rama.

“A menos de una semana de instalado el Consejo directivo de la ANEP —informaba el semanario *Búsqueda* en su edición del 1° de junio de 1995—, su presidente Germán Rama formalizó en una de las primeras sesiones del cuerpo, las prioridades educativas y el ‘programa de acción’ que impulsará en el próximo quinquenio para lograr una sustancial mejora en la calidad de la enseñanza”. Tres semanas después, el presidente del CODICEN establecía, en declaraciones recogidas por la misma publicación, que “una de las grandes prioridades de política para el CODICEN es el desarrollo de la educación preescolar en las edades de cuatro y cinco años” (*Búsqueda*, 22 de junio de 1995). Dos meses más tarde, ante la Comisión de Educación del Senado, Rama informaba que “la estrategia del CODICEN actual es la de hacer del tema de la capacitación y formación de profesores el eje central de su política” (*Búsqueda*, 24 de agosto de 1995).

Esos anuncios, que llegaban a mediados de año, constituían en cierto modo la oficialización, el otorgamiento de personería institucional a propósitos que no eran ya desconocidos. El 8 de marzo, el diario *El Observador* transcribía algunos tramos de una entrevista concedida por Germán Rama al programa *En Perspectiva* de Radio El Espectador. En ella Rama ponía el acento “en la cobertura de preescolar porque ahí se desarrolla la mente, porque ahí se establece equidad social, porque los grupos que no tienen asistencia preescolar son los grupos marginados de nuestro país y ahí hay que hacer el esfuerzo”. A los pocos días, ante la Asamblea Técnico-Docente de secundaria, afirmaba a su vez que “la mayor de las urgencias” era la capacitación de los profesores, “especialmente del interior”. Y añadía: “Esto no es muy diferente que la preparación de un seleccionado: hay que concentrarse, hay que practicar, hay que tener entrenadores [y] hay que tener además gratificaciones para el que se formó para que valga la pena formarse” (*Búsqueda*, 16 de marzo de 1995).

Apenas unas pocas frases, destinadas a enunciar objetivos, bastan para identificar algunos rasgos característicos del discurso de Germán Rama. En

primer lugar, un pronunciado sesgo activo y a menudo cargado de voluntarismo. Los términos y las expresiones vinculados a la acción abundan: “ahí hay que hacer el esfuerzo”, “la mayor de las urgencias” y, naturalmente, el “programa de acción”, amén de la muy elocuente comparación con un seleccionado de fútbol. Ello en los párrafos citados. Pero hay muchos otros ejemplos: “ésta es la pelea que hay que dar” (en referencia a la extensión de la educación preescolar, *El Observador*, 8 de marzo de 1995); “Si usted no educa hoy y no empieza a preparar las generaciones de hoy, está hipotecando 50 años de existencia del país” (en el programa televisivo *Hoy por Hoy* de Canal 5, citado en *Búsqueda*, 5 de octubre de 1995); “Hay ciertas cosas que, si queremos ser una nación de primera, tenemos que hacerlas” (*Búsqueda*, 13 de octubre de 1995).

Probablemente una de las mejores síntesis de esa impronta esté contenida en una entrevista al presidente del CODICEN publicada por el semanario *Brecha* el 17 de noviembre de 1995: “Vamos a entendernos: la causa de la enseñanza no admite demoras. Y en último término yo no estoy aquí para pasarme varios años discutiendo proyectos, sino para hacer cosas en favor de la enseñanza. De lo contrario no hubiera venido”. Hacer cosas, he ahí el lema en su versión más condensada, la manifestación perentoria de la necesidad de pasar al acto, que Rama vuelve a subrayar en la misma entrevista por dos veces: “Hay que reaccionar. Aquí no se reaccionó durante 30 años”, dijo entonces, antes de rematar con lo que suena, además, como una suerte de advertencia: “yo quiero llegar a los hogares más pobres. En eso la peleo”.

El 30 de setiembre de 1996, cuando algunos asistentes a una conferencia que dio en la ciudad de Colonia le preguntaron si las autoridades de la enseñanza podrían llevar adelante la reforma, ya que no estaban dadas las condiciones materiales para ello, Germán Rama no ocultó su irritación. Eso —dijo— “es un discurso derrotista de un país inmovilista, es un discurso de decir ‘apaguemos las luces y vayámonos de Uruguay porque nada se puede hacer’” (*El Observador*, 3 de octubre de 1996). Hacer. Hacer cosas, hacer algo, como seguía insistiendo al año siguiente, esta vez en una entrevista publicada por la revista *Posdata* el 30 de mayo de 1997: “Nosotros actuamos rápidamente, somos una entidad muy ejecutiva y tenemos presiones muy fuertes. Tenemos 650 mil estudiantes —niños, adolescentes, jóvenes— y hay que hacer algo por ellos”.

Se está pues ante un discurso que deja en claro la intención de actuar, que pregona la ejecutividad propia y que, si no convoca expresamente a la ejecutividad ajena, sí reclama que por lo menos no se obstaculice la voluntad de transformar en hechos la energía de que se hace gala. Un discurso que establece objetivos definidos con nitidez y que se dedica reiteradamente a dar muestras inequívocas de una fuerte determinación. Un discurso

cuya tercera vertiente, sobre todo a lo largo de los primeros quince o dieciséis meses del período, fue la explicación acerca de los contenidos y los fundamentos de la reforma. Las explicaciones dadas por Germán Rama, igual de contundentes que los anuncios y la definición del cariz activo que se imprimiría a la gestión, estuvieron signadas por dos gestos retóricos principales: un modo demostrativo, a menudo abiertamente deductivo, y una construcción y consolidación sistemáticas del argumento de autoridad. A esas dos estructuras correspondió vertebrar lo esencial de ese tiempo de persuasión.

Véase la argumentación siguiente en apoyo de la extensión de la educación preescolar en el sistema público: “Todos los países europeos con los que la globalización económica nos lleva a competir [...] desarrollaron la educación hacia las etapas iniciales para garantizar el mejor aprestamiento de las personas y la mayor calidad y equidad humana”, comienza diciendo Germán Rama, para informar, acto seguido, que en las localidades urbanas 35,7% de los niños de cuatro y cinco años asisten a jardines estatales, 25,7% concurren a establecimientos privados y 38,6% no tienen cobertura preescolar. Y concluye: “Esto demuestra que cuatro de cada diez niños de cuatro y cinco años no asisten a este tipo de educación”. Tras esta primera serie de argumentos, se abre una segunda: “La población que no está teniendo asistencia preescolar es la que no tiene cultura en la casa y posee ingresos muy bajos”. Ahora bien, prosigue Rama, la atención preescolar “tiene incidencia sobre la condición de las familias”, pues “75% de las mujeres entre 15 y 49 años —edades de ser madres— tienen ocupación remunerada” y el Estado tiene la “obligación moral” de atender “colectivamente a los niños”. Pero allí no se cierra totalmente la exposición; falta un remate, que asume la forma de una verdadera peroración: “En la actualidad, tenemos niños escolares con llave en mano de la casa, fenómeno que era incomprensible tiempo atrás. La responsabilidad del sistema social público pasa a ser mucho mayor, pues nuestra sociedad ha cambiado y el papel de velar por los niños y adolescentes se transforma en una tarea mucho más importante” (*Búsqueda*, 22 de junio de 1995).

El entonces flamante presidente del CODICEN desarrolla un razonamiento a lo largo del cual se percibe la intención de ir conduciendo al interlocutor por el mismo camino de inferencias. Rama propone ante todo un ejemplo (los países europeos), lo relaciona con Uruguay en términos de competencia, e introduce a través de él la finalidad perseguida con la extensión de la cobertura preescolar: “calidad y equidad humana”. A continuación, da cuenta de la situación uruguaya en la materia: cuarenta por ciento de los niños de cuatro y cinco años no accede a la educación preescolar, y esos niños pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos. Establecido lo anterior, coloca un

nuevo punto de partida para la argumentación, desglosado en dos proposiciones: 1) la atención preescolar tiene incidencia sobre la condición de las familias, y 2) las tres cuartas partes de las madres trabajan fuera del hogar. A partir de allí, el expositor omite varios pasos, que deja a cargo del destinatario, ya que el encadenamiento que lleva a esas conclusiones intermedias es forzoso: una porción muy importante de niños se hallan privados de un tipo de asistencia que la situación actual de las familias uruguayas ha tornado vital. Dada la extracción social de esos niños, sólo la educación pública puede brindarles esa asistencia. Luego, el Estado debe satisfacer esa necesidad, tiene “la obligación moral” de hacerlo.

Allí aterriza la demostración que, obvio es, no constituye sino una demostración retórica, es decir montada sobre supuestos y perforada por omisiones. Construida, en definitiva, con lenguaje, una materia prima que sólo permite elaborar un modo demostrativo y no demostraciones propiamente dichas, completas e irreprochablemente rigurosas. Esto no quita valor alguno a la argumentación precedente —ni a ninguna otra—, ya que la retórica y la lógica comercian entre sí pero no se superponen, y no está mal que así sea. En cuanto a los supuestos que contiene la demostración de Rama, hay uno que merece ser subrayado: el Estado no sólo debe asumir sus responsabilidades frente a la existencia de una necesidad social, sino que debe ejercerla interviniendo directamente. Se trata, en el contexto del discurso, de una evidencia: lo es para el productor de ese discurso, naturalmente, y éste presume a su vez que lo es también para sus destinatarios. De ahí que no necesite ser enunciada, pero que al mismo tiempo constituya una pieza clave del ejercicio argumentativo. Sin ella, en efecto, la demostración no cierra.

Esta referencia tácita al papel del Estado no es únicamente un mero sobrentendido, sino más precisamente una *doxa*, esto es, una tesis que no está sujeta a discusión en la medida en que se asienta en principios, imperativos, creencias, postulados, que el conjunto de los involucrados en un debate comparte. Se trata, en otras palabras, de un supuesto condicionado por el peso ideológico de la comunidad —puede también hablarse, al respecto, de *ideologema*—. El interés de traerlo especialmente a colación es, amén de su papel dentro de la argumentación citada, su condición de basamento doctrinario de muchas otras del propio Germán Rama, sin contar las ocasiones en las cuales esa convicción fue en sí misma el objeto de las intervenciones del presidente del CODICEN. Se volverá a ello más adelante.

Por el momento, no está de más transcribir algún ejemplo adicional de la modalidad demostrativa aludida. He aquí una explicación de la decisión de crear centros de formación docente en el interior: “Hay que crear enclaves, porque además desgraciadamente el papel centralista que tuvo la Universidad de la República no creó apoyos culturales en ningún punto del interior,

salvo Salto, en que hay algo, bastante débil... En consecuencia, las premisas son que tenemos que formar profesores en el interior. Toda persona inteligente, pero que no tiene dinero para pagarse sus estudios en Montevideo, termina bachillerato y queda varado sin ninguna posibilidad. Por lo tanto la estrategia es de equidad social y de recuperación de la gente inteligente que, a Dios gracias, se reparte estadísticamente al azar en todos los grupos sociales y en todas las familias. De allí surge la idea de armar cuatro grandes centros regionales que responden a áreas distintas áreas del país” (*Posdata*, 30 de mayo de 1997).

Nótese la recurrencia de expresiones que refuerzan la tónica deductiva del discurso (“en consecuencia”, “por lo tanto”, “de allí”, “premisas”), al igual que la voluntad manifiesta de guiar al interlocutor, con un talante pedagógico análogo al del ejemplo anterior, a lo largo de la secuencia de proposiciones donde cada una de éstas es presentada como una derivación de la precedente. Sobre el mismo tema, considérese ahora este párrafo: “Montevideo tiene apenas el 36 por ciento de la matrícula de enseñanza primaria a nivel oficial y pierde el 1 por ciento de la matrícula anualmente. En 1985 tenía 109 mil alumnos y hoy tiene 96 mil. La enseñanza secundaria oficial en Montevideo es apenas el 40 por ciento del total, cuando otrora era el 75 por ciento. En cambio en Maldonado la matrícula en la educación pública creció en un 25 por ciento desde 1985, en Artigas un 18 por ciento, en Salto y Rivera un 8 por ciento. Montevideo se va despoblando de niños y de parejas jóvenes” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995). Aparece aquí, con mucha intensidad, una de las señas de identidad del estilo discursivo de Germán Rama: la apelación sistemática a las pruebas extratécnicas² como recurso argumentativo.

Cifras, datos, porcentajes, información de variada índole, abundante y precisa. Véase si no: antes incluso de asumir el cargo de presidente del CODICEN, Rama informaba de la existencia de 584 maestros como secretarios de escuela y otros 250 en comisión en otros organismos, “muchos en el Palacio Legislativo” (*Búsqueda*, 16 de marzo de 1995). Meses más tarde se encargaría de precisar que “en el Parlamento existen 90 maestros en comisión” y que “eso significa que 2.700 niños se quedan sin clases” (*Búsqueda*, 5 de octubre de 1995). Al dar cuenta de la necesidad de poner el acento en la

² Así se llama, en retórica, a las pruebas —esto es, a los elementos de argumentación aportados en apoyo de una tesis— que existen en los hechos o en los textos, independientemente de la técnica oratoria propiamente dicha. Las pruebas extratécnicas, por decirlo de algún modo, llegan al discurso desde fuera. Inversamente, las que emanan del propio discurso, que sólo existen gracias a la técnica oratoria y son por ende creadas por el orador, son llamadas intratécnicas. Estas dos categorías de pruebas reciben también los nombres respectivos de naturales y artificiales o, de preferencia, extrínsecas e intrínsecas.

formación docente, proporcionaba estos datos: “El 5 por ciento de los profesores de matemática de todo el país (en secundaria y ciclo básico de UTU) tiene formación en el IPA, mientras que en Montevideo el porcentaje de profesores titulados va bajando de año en año. Este año dimos 157 diplomas en el IPA y fue una promoción excepcional. En el servicio hay 16 mil profesores” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995). Un año y medio después insistía sobre este mismo tema, dándole entonces un giro diferente: “en todo Artigas hay 1 profesor de matemáticas; en todo Río Negro no hay ni un profesor de matemáticas; en Rivera hay dos; en Treinta y Tres, no hay” (*Posdata*, 30 de mayo de 1997).

Pero hay mucho más: “Nuestra organización —decía Germán Rama en 1995 al explicar ciertas dificultades de gestión— no tiene mandos medios y es gigantesca. Tiene 750 mil educandos y 45 mil funcionarios. Uno de cada cuatro uruguayos entra diariamente a un local de la ANEP” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995). En materia de cobertura preescolar, en 1997 realizaba un balance y trazaba perspectivas de este modo: “En preescolares hemos incorporado, en dos años, 22 mil niños. Cuando nosotros asumimos, había 48 mil, de modo que estamos llegando a los 70 mil. Los niños de 4 y 5 años son 105 mil, y hay 20 mil en la educación privada. Todo esto quiere decir que estamos a 15 mil de llegar a la meta de dar cobertura a todos los niños en edad preescolar” (*Posdata*, 30 de mayo de 1997). En cuanto al descenso de la deserción, Rama destacaba a fines de 1996 que ello permitía “rescatar para el sistema educativo a cinco niños de cada 20 que se perdían” (*El Observador*, 20 de diciembre de 1996).

En momentos de conflicto, el recurso de las pruebas extratécnicas prestó también buenos servicios a la prosa del presidente del CODICEN. Así, en las primeras escaramuzas en torno a la eventual exoneración del pago del impuesto de Primaria a los productores rurales, desplegaba números con escasa moderación: “La ANEP este año cobrará 4 millones de dólares por impuesto de predios rurales sobre 16 millones de hectáreas. Promedialmente esa relación significa que a nivel rural se paga US\$ 0,25 por hectárea, US\$ 2,50 cada diez hectáreas, US\$ 25 cada cien, US\$ 250 cada mil y US\$ 2.500 cada diez mil. No creo que ocasione un efecto nocivo sobre la producción agropecuaria” (*Búsqueda*, 5 de octubre de 1995). Del mismo modo, ante la ocupación de liceos por parte de los estudiantes en setiembre de 1997, Rama minimizaba la importancia del episodio recordando que en la enseñanza pública había 254 liceos diurnos, de los cuales 246 estaban funcionando en forma normal, y que en 100 de los 105 establecimientos de la enseñanza técnica la actividad también había sido normal, en tanto que de los 25 centros del sistema de formación de profesores y maestros sólo uno estaba ocupado y otro estaba cerrado (*El Observador*, 10 de setiembre de 1997).

El engarce de las pruebas extratécnicas en la argumentación alcanza su mejor expresión en piezas que, además, incluyen breves narraciones a modo de ilustración. Los recursos persuasivos (pruebas, ilustraciones, narración, modo demostrativo) aparecen combinados, en esos casos, con singular destreza. El ejemplo siguiente lo muestra a las claras: “En Camino Maldonado, a la altura de la ruta 8, hay un jardín para 360 niños. Allí hay una densidad de niños en edad preescolar de entre cuatro y cinco niños por manzana. Es un centro al que la gente de 20 o 30 cuadras a la redonda tiene que cargar a sus niños. Ese es el modelo de la clase media: ‘en el auto voy y los dejo’. Además el 75 por ciento de las mujeres de entre 25 y 49 años, usted sabe, trabajan, y necesitan un establecimiento educativo cercano. Acá hay una pugna muy clara entre la estructura preescolar, que está separada de la escolar, y una necesidad social. Con datos en la mano les digo a las maestras preescolares que esto tiene que ver con la condición social de los más desposeídos, y aquí vamos a trabajar” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995).

Los “datos en la mano” colaboran no poco en la configuración de la otra estructura retórica que dio cuerpo al *tiempo de persuasión*: el argumento de autoridad. Este tipo de argumento resulta de una confrontación positiva entre el acto y la persona o, si se prefiere, entre un enunciado y quien lo enuncia. Se trata de hacer admitir una tesis refiriéndola a su autor, en virtud de cuya condición la tesis es digna de fe. Quien argumenta, en ese caso, transmite a sus proposiciones una fuerza que emana de sus atributos personales. Así, un orador virtualmente obliga a su auditorio a dar por buenos sus asertos en función, por ejemplo, de su posición social, de su rango dentro de una organización dada, de sus títulos o de su conocimiento del tema en debate. Este último es el caso de Germán Rama, que al llegar al gobierno de la educación pública ya poseía un patrimonio considerable en ese sentido, acumulado sobre todo al haber estado al frente de un estudio sobre la situación de la enseñanza en Uruguay encomendado a la CEPAL y ampliamente publicitado en 1993.

A esa base vino a sumarse, precisamente, el despliegue de señales lanzadas a la opinión pública destinadas a exhibir un conocimiento profundo del sistema. En esa operación, uno de los mejores recursos es (y fue), innegablemente, la proliferación de pruebas extratécnicas en el discurso. Pequeñas pinceladas que Germán Rama administró a discreción a lo largo de todo el período —pero con especial énfasis en los dos primeros años—, que fueron componiendo el cuadro de un individuo íntimamente interiorizado de los asuntos a su cargo, y que contribuyeron a profundizar la asimetría que todo argumento de autoridad requiere: los niveles de competencia de los interlocutores son notoriamente diferentes.

Si bien cualquier forma del argumento de autoridad busca intimidar, cuando se sustenta en niveles de competencia manifiestamente superiores, la intimidación se vuelve menos explícita. Ésa es la situación que corresponde a la modalidad llamada *ad ignorantiam* del argumento de autoridad, que en última instancia consiste en emplazar a los interlocutores a aceptar las soluciones propuestas a menos de estar en condiciones de plantear alternativas mejores. Por esa vía transitó el discurso de Germán Rama en las etapas iniciales de su gestión, para deslizarse luego hacia formas más bastas del argumento de autoridad, afirmadas en reclamos perentorios de respeto a una condición lisa y llanamente enunciada. Así, al preguntarle a Germán Rama, el 30 de setiembre de 1996 en la ciudad de Colonia, si se consideraba “el José Pedro Varela de esta época”, un periodista recibió por respuesta una muy concentrada versión del argumento de autoridad en estado puro: “Yo soy un técnico en mi materia; yo le puedo dar mi currículum; las conferencias que he dictado; los países que he visitado. Yo soy un profesional. Yo soy Germán Rama” (*Brecha*, 4 de octubre de 1996).

El argumento de autoridad tuvo, en boca del presidente del CODICEN, un tercer rostro, emparentado con la forma llamada *ad verecundiam*, que se verifica cuando el orador pretende imponer respeto en razón de su condición. Reiteradas veces, en particular cuando de rechazar exigencias de cambio de rumbo (o de abandono) de la reforma se trató, Germán Rama apeló a recordar su propia legitimidad institucional: “Nosotros estamos actuando en virtud de un mandato constitucional y de la democracia y en la Constitución de la República no figura que los sindicatos dirijan la educación”, decía en 1995 (*Búsqueda* del 7 de diciembre), aún con un dejo de ironía. En 1997, acorde con el aumento de la crispación en el lapso transcurrido, repetía la idea, pero esta vez ya en pleno sarcasmo y con inocultable ofuscación: “Hay un orden constitucional que establece que el CODICEN es elegido por el presidente con la venia de dos tercios de los senadores. Aparece un grupo de personas encapuchadas y mandan una carta al CODICEN que dice: ‘Paren la reforma y pásennos la autoridad a nosotros’. ¿Pero de qué estamos hablando?” (*Búsqueda* del 2 de octubre).

En síntesis, durante el primer tercio de su gestión al frente de la ANEP, Germán Rama presenta su reforma, la explica, la demuestra —cabría incluso decir—, la publicita y transmite a su proyecto la solidez que en diversos aspectos consolida previamente en relación con su propia persona. La mención de ese período inaugural que se ha elegido designar como *tiempo de persuasión* no significa que estas operaciones hayan desaparecido en lo sucesivo. Sólo que su modalidad, sus formas y su tono fueron cambiando a medida que se avanzaba en el quinquenio, al tiempo que otras dimensiones iban ganando espacio en el discurso. Antes de detenerse en ellas, empero, es preciso com-

pletar el repaso del registro persuasivo examinando lo que podría llamarse su veta doctrinaria, la que más y mejor resistió, de hecho, al paso del tiempo y a la competencia del discurso de conflicto.

Reforma y revolución

“Tenemos planteada una revolución social a largo plazo”, afirmaba Germán Rama en 1995, en referencia a la extensión de la educación preescolar en el sistema público (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995). En 1997, y aludiendo a la creación de los Centros Regionales de Profesores, el largo plazo se reduce a dos años: “Tengo una gran esperanza en este proyecto, ya que para el año 1999 podremos contar con 200 profesores titulados en el norte del país. Esto es una revolución cultural y tendrá un gran impacto” (*Posdata*, 30 de mayo de 1997).

La palabra *revolución*, aplicada en estos ejemplos a dos de los aspectos medulares de la reforma educativa, delata la idea que el presidente del CODICEN tuvo acerca de la naturaleza del proceso que impulsaba. Aunque el término no haya sido empleado expresamente para caracterizar a la reforma en sí —tal vez por pudor frente a una expresión sospechosa de grandilocuencia excesiva³—, sí fue introducido, como en las citas precedentes, al pasar y en referencia a algunas de sus vertientes. Más allá de los vocablos escogidos, sin embargo, todo un conjunto de consideraciones muestra a las claras que Germán Rama no sólo abrigaba la convicción de hallarse al frente de un proyecto de gran magnitud y alcance, sino que intentó además comunicarlo como tal.

En esa óptica, el discurso hizo caudal de varios aspectos, a menudo combinados entre sí: transformaciones profundas, inscriptas en una proyección de largo plazo, e informadas por una base específicamente doctrinaria referida a la función social de la educación y al énfasis estatista en la materia. A lo anterior se sumó la insistencia en resaltar los elementos inéditos de la acción emprendida. Ejemplos de esto último abundan, y cubren la totalidad del período. “Hace una semana —decía Rama a fines de 1995— yo tuve un día entero de diálogo con cien directores y candidatos a dirección de cuatro departamentos en la ciudad de Salto. Es la primera vez que se hace un curso

³ Nótese que no se reivindicó pero tampoco se rechazó una calificación semejante en ese sentido. La ambigüedad del párrafo siguiente es ejemplar al respecto: “La palabra revolución supone cambios muy profundos y como sociólogo diría que en el Uruguay de los últimos años no ha habido ninguna revolución de la sociedad en ninguna de sus dimensiones”, decía Rama en 1995 (*Búsqueda* del 13 de octubre); esto es, en un momento en que la mención de los “últimos años” no involucra a la reforma educativa.

sobre cómo se gestiona un establecimiento” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995). Tres años después, afirmaba que el plan de alimentación por bandejas convertiría a Uruguay en “el primer país que le va a matar el hambre a los niños pobres” (*Búsqueda*, 5 de noviembre de 1998) y, a propósito de la implementación de la enseñanza por áreas en el Ciclo Básico, que “por primera vez tenemos una formación que respeta a los educandos, tiene un ciclo de formación que los introduce en la vida contemporánea, con dos años de informática” (*Búsqueda*, 3 de diciembre de 1998).

Esa tónica inaugural, a pesar de haber sido destilada en comentarios acerca de asuntos específicos, no dejó de generar, por acumulación, un efecto de impregnación general tendiente a asociar la reforma educativa a una suerte de nueva era. Naturalmente, ese efecto es posible gracias a otros ingredientes. La suma de “horas cero” —en la formación docente, en la alimentación escolar, en la enseñanza por áreas— debe formar parte de un marco más amplio, en el que la reforma sea presentada como un acontecimiento de envergadura sin par y se trace un horizonte de futuro en el que habrá de recogerse lo sembrado.

En ese terreno, el discurso de Germán Rama dista de ser avaro. En los albores de la puesta en marcha de la reforma, proponía por ejemplo la reflexión siguiente: “Hay un valor, que habría que saber económicamente cuál es, de levantar la moral colectiva en una esperanza de transformación del país a través de la educación” (*Búsqueda*, 13 de octubre de 1995). Durante la discusión parlamentaria del presupuesto, Rama sostenía ante los diputados de la Comisión respectiva que el proyecto de la ANEP estaba pensado “para un país” que quisiera “invertir fuertemente en los recursos humanos futuros” y establecía “grandes líneas de equidad” para “poner al Uruguay en el lugar que tuvo históricamente, cuando compitió en la escala mundial” (*Búsqueda*, 5 de octubre de 1995). En marzo de 1996, aprobado ya el presupuesto, que suponía un 20% de incremento respecto al de la administración anterior, y obtenido un préstamo del BID de 50 millones de dólares, Rama anunciaba que se ponía en marcha “el mayor proyecto educativo del país” (*El Observador*, 28 de junio de 1997). Promediando el período, estimaba a su vez que “el hecho social más importante que tiene el país es lo que está pasando en la educación; es el fenómeno de más impacto” (*Búsqueda*, 2 de octubre de 1997).

El futuro de la humanidad “es de la inteligencia”, aseveraba el presidente del CODICEN en una conferencia pronunciada en el Ateneo de Montevideo el 30 de julio de 1997. Uruguay, añadía, ya había comenzado a dar pasos ciertos hacia la conquista de ese futuro merced a la reforma educativa, “una transformación en la cual estamos adelantados”. Y citaba, para comparar, el caso del estado de Nueva York, que “está discutiendo cómo generar una ley para establecer la enseñanza pública para niños de 4 años”

porque allí “la educación pública comienza a los cinco”; en Uruguay, en cambio, la mayoría de los niños había quedado incorporada ese año, gracias a la reforma, a la enseñanza estatal (*Búsqueda*, 31 de julio de 1997). Acciones ahora para transformar el porvenir: tal es la síntesis de la visión de Rama sobre su cometido. De ahí el acento en el largo plazo, expresado en ocasiones en clave de exhortación: “No es ni este gobierno ni el que viene los que van a ver los resultados, van a ser las generaciones jóvenes, y es un tema nacional en el cual tenemos que trabajar todos” (*El Observador*, 3 de octubre de 1996).

En esa duración medida a escala de generaciones se inscribe el designio último de las políticas proyectadas, su norte doctrinario: el presupuesto elaborado por la ANEP supone, argumentaba su presidente, “una inversión en la construcción de una sociedad democrática” (*Búsqueda*, 5 de octubre de 1995). Y más generalmente, “Cuando se habla de educación se habla de la construcción de una sociedad desarrollada, democrática, con equidad, que pueda competir en el mercado internacional” (*Búsqueda*, 13 de octubre de 1995). *Construcción* es aquí una palabra importante, que engloba más de una idea cara a Germán Rama: voluntad, planificación, continuidad, desarrollo progresivo, es decir tiempos dilatados. Es decir, por lo tanto, paciencia. Es decir también generosidad, ofrenda a quienes vendrán, y no réditos inmediatos para los protagonistas de la hora: “Si conseguimos que en cinco años los niños de 4 y 5 años estén escolarizados, cuando en un 80 por ciento provienen del quintil más pobre, tenemos planteada una revolución social a largo plazo. Yo no la voy a ver, pero si se logra va a tener un impacto muy grande en la sociedad uruguaya” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995).

Una revolución con una mecha larga, por decirlo de algún modo, que estallaría cuando quienes acercaron la llama ya no estuviesen. Pero la profundidad de un cambio no agota el espesor de connotaciones adheridas a la noción de revolución. En el discurso de Germán Rama, la invocación de ciertos principios rectores doctrinariamente orientados tiende a reforzar ese universo de sentidos: ellos son, entre otros, redistribución, equidad, esfuerzos especialmente dirigidos a los sectores más desfavorecidos. Las escuelas de tiempo completo y la cobertura preescolar, por ejemplo, tienen, según decía Rama, “una función social muy importante, como la de evitar la marginalidad, la exclusión social, el conflicto y ese espectáculo tan penoso que dan algunas sociedades latinoamericanas y otras de países desarrollados, en las que en medio de la prosperidad se funciona sobre la base de mecanismos terroríficos de control y de violencia” (*Búsqueda*, 5 de octubre de 1995).

Se trata de objetivos enunciados con un nítido perfil político, como al plantear que las escuelas de tiempo completo apuntan a “ese 15 o 20 por ciento que hoy no aprende en las cuatro horas que le damos de atención”, lo

cual “significa una transferencia de cultura a quienes no la tienen. La cultura es un elemento de poder. No todo el mundo va a estar de acuerdo con esto, y es: ¿Para qué vamos a invertir en estos rotos, si nunca van a aprender nada?” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995). Las coordenadas programáticas que nutren tomas de partido de este tipo no son reivindicadas por Rama como una novedad, a pesar de ser ingredientes de un empuje al que se acepta dar un tinte revolucionario. Se pregona, por el contrario, una deuda con las “muy buenas tradiciones” de la educación pública uruguaya. No deja de ser un procedimiento clásico, en última instancia, mediante el cual se ejerce implícita o explícitamente la crítica del pasado inmediato apelando a las virtudes de un pasado anterior cuyas bondades se quiere recuperar. Rama se dice pues depositario de un legado: “No pretendo invertir la tendencia histórica sino forficarla. Hay una muy buena matriz” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995).

Dicho de otro modo, las bases fundacionales del modelo educativo uruguayo, sus cimientos ideológicos, deben ser mantenidos. Se explica por lo tanto, desde que constituye el espinazo de la tradición que debe preservarse y potenciarse, el sesgo fuertemente estatista adoptado por Germán Rama como bandera y sello de la empresa acometida. Así desechaba, por ejemplo, los planteos de corte liberal formulados por el economista Ernesto Talvi en abril de 1998: “este país ha tenido la suerte que hace 120 años tuvo un gran proyecto educativo que inició José Pedro Varela”, sostuvo entonces Rama, antes de explicar que gracias a ese proyecto, “de un país de inmigrantes, de gentes de todas las lenguas, de todas las razas, de todas las religiones, se creó una sociedad justa y equitativa que tiene dos grandes elementos: la democracia política y la escuela pública”. Dos elementos, agregaba, que “son factores de integración nacional y que han cumplido un papel histórico” (*Búsqueda*, 30 de abril de 1998).

Dada esa línea argumental, no sorprenderá encontrar en los dichos del presidente del CODICEN una proclamada afiliación a las concepciones que en el extranjero abrevan en los mismos fundamentos, postuladas a su vez como puntos de referencia. Así se define Rama en ese rubro: “el mío es un pensamiento de raíz europea, socialdemócrata, y es una evaluación de las políticas que se realizaron en Europa después de la guerra. En Francia es obligatoria la educación a partir de los tres años; un modelo diferente al de Estados Unidos, donde lo es a partir de los cinco años. Yo me afilio al modelo de políticas compensatorias y de las políticas sociales europeas. He vivido en París enseñando, formándome con sociólogos como Alain Touraine” (*Brecha*, 17 de noviembre de 1995).⁴

⁴ Nótese cómo, en la última frase del párrafo citado, vuelve a abonarse el argumento de autoridad a través de una apostilla que, en rigor, no viene del todo al caso.

La reforma, como buena revolución, se afirma en definitiva como una restauración. La recuperación de lo que supo ser el espinazo de la educación pública en Uruguay oficia de prenda de legitimidad, sustento doctrinario y plataforma para las transformaciones propuestas. El discurso de Germán Rama amalgamó en una narración apretadamente coherente todos estos componentes. Sobre ellos se montó a su vez el diseño de las líneas maestras de su gestión y, de resultas de ello, el anticipo de los frutos que generaciones venideras recogerían maduros. En ese nivel, el relato, completo, consistente y bien articulado, tuvo todo para obtener lo que probablemente perseguía: movilizar adhesiones, acicatear entusiasmos y, sobre todo, ser comprendido. Sin embargo, el modo y el registro retórico que asumieron otras regiones de ese mismo discurso conspiraron contra el cumplimiento cabal de esos fines.

La gangrena, el *Titanic* y los guisitos

Hay enunciados que la memoria conserva sin dificultad. Si fuese necesario citar uno asociado con la reforma educativa, probablemente la elección recaería en una frase pronunciada por Germán Rama en agosto de 1996: “Si los productores agropecuarios estuvieran en el *Titanic*, gritarían ‘salven a los hacendados y tiren a los niños al agua’”. La imagen llegó como colofón de una argumentación contraria a la exoneración del pago del impuesto de Primaria a los productores rurales, que éstos reclamaban ante el gobierno. La polvareda que el episodio levantó fue considerable: la frase se propagó de inmediato por todos los medios de comunicación, suscitó reacciones de indignación de los aludidos y de desaprobación en otros sectores, y culminó con un intento de agresión física al presidente del CODICEN. El 16 de agosto, en efecto, el productor salteño Luis Fontes abordó a Rama hallándose éste en Salto, lo increpó duramente por sus expresiones y pretendió traducir sus animadversión en actos.

Fontes terminó procesado y pasó algún tiempo en la cárcel de Salto. A los pocos días, el 20 de agosto, la Federación Rural se solidarizaba con él declarando comprender su estado de ánimo, aunque sin avalar su proceder. Otro tanto ocurrió con el Movimiento de Productores del Norte, gremio del que Fontes era integrante. El 24 de ese mes, en Paysandú, los presidentes de las sociedades agropecuarias que integraban la Federación Rural ratificaron la resolución del consejo directivo de la gremial que rechazaba las expresiones de Rama, y exigieron su dimisión al cargo, a pesar de que el día anterior, en el programa televisivo *Hoy por hoy*, había presentado —sin demasiado entusiasmo, cierto es— sus excusas: “Lamento la imagen del *Titanic* y pido

disculpas a quienes se sienten agraviados. No era mi intención”, dijo entonces (*El Observador*, 25 de agosto de 1996).

Detenerse brevemente a consignar estos hechos vale la pena porque son ejemplares en más de un sentido. En primer lugar, muestran de manera casi caricaturesca que las palabras son hechos: la equivalencia entre una frase y un golpe de puño (fallido, pero al caso tanto da) representa algo más que un buen pretexto para bordar una metáfora. En segundo lugar, y más importante, la eficacia de las pequeñas frases en un contexto donde la expresión es difundida a través de los medios masivos, la televisión en particular. La fórmula condensada se ajusta, como formato, a las unidades de tiempo o de espacio propias de esos medios y su autor se convierte, por decirlo de algún modo, en su propio editor. En otros términos, una frase bien lograda integrará de seguro los fragmentos de declaraciones que un medio habrá de seleccionar para darles difusión.

En tercer lugar y relacionado con lo anterior, las buenas fórmulas facilitan la memorización del auditorio y propician, por consiguiente, su repetición. Un argumento expresado de esa forma aumenta sus chances de supervivencia en la mente y la boca ajenas, objetivo nada desdeñable. Por último, todas estas características hacen de esas pequeñas frases instrumentos eficaces para provocar reacciones; acuerdo y adhesión o irritación y rechazo, poco importa: el efecto primario de un argumento —no dejar indiferentes a los destinatarios— se ha cumplido. Como se ve, todo son virtudes en tanto se controle el recurso y la emisión de fórmulas semejantes no escape a la voluntad del emisor, ya que, una vez liberadas, las palabras actúan por sí mismas. En el caso de Germán Rama, no siempre es posible salir de dudas al respecto.

Se dijo antes que los primeros meses del período 1995-2000 fueron un tiempo para la persuasión; en el mismo sentido, y no sin simplificar algo las cosas, podría decirse que al promediar 1996 se había instalado ya otro tiempo. Un tiempo en el que los conflictos, verbales entre otros, se instalan primero y arrecian después. Un tiempo que, en materia de discurso, podría denominarse *tiempo de esgrima*: la explicación metódica y articulada de los propósitos, los mecanismos y los fundamentos de la reforma tuvo que retroceder para darle espacio a un juego de defensa y ataque, a un ir y venir de estocadas. Estocadas, porque sobre todo de fórmulas, de objetos retóricos más bien punzantes se sirvieron las partes enfrentadas. Repasar algo del vasto repertorio desplegado por Germán Rama implica, en consecuencia, recalcar en las principales batallas libradas en torno a la reforma.

Hay metáforas y metáforas. Algunas más inocuas que otras. A poco de estrenar el cargo de presidente del CODICEN, Rama hizo pública su preocupación por la “gangrena” que significan las faltas de los docentes. No es una imagen trivial: en virtud de apenas una palabra, los docentes aparecían asocia-

dos a la idea de descomposición, de un organismo carcomido por su causa. Tras la imagen llegaba la tesis y la prueba, característica del estilo Rama: “Existe un número excesivo e inaceptable de faltas. En los liceos de Montevideo se pierde uno de cada seis días de clase” (*Búsqueda*, 5 de octubre de 1995). No se trataba sin embargo de un rayo en el cielo sereno, puesto que ya en esa época habían aflorado cuestionamientos a la reforma educativa provenientes del planeta docente. Había ruido de floretes silbando al cortar el aire.

La Asociación de Inspectores de Enseñanza Secundaria lanzó sus primeras advertencias en mayo de 1995.⁵ En setiembre, los maestros asumían una posición resumida en cuatro adjetivos: la reforma era a su juicio “inconsulta, autoritaria, ineficaz y superficial” (*Búsqueda*, 7 de setiembre de 1995). En diciembre, la Sala de Inspectores y la Asamblea Técnico-Docente de Secundaria reivindicaban por separado pero simultáneamente la participación de unos y otros “en la formulación e implementación de una reforma educativa”; los inspectores ampliaban además las críticas aludiendo al “enfoque economicista explícito” de las propuestas de Rama, que subordina —afirmaban— “los fines permanentes de la educación a valores económicos coyunturales y a objetivos de gestión empresarial como competitividad, productividad y eficiencia” (*Búsqueda*, 14 de diciembre de 1995). En marzo del año siguiente, coincidiendo con el comienzo de las clases, fueron los gremios docentes de Primaria, Secundaria y UTU más la intergremial de formación docente los que en conjunto rechazaron la reforma “por la filosofía que la sustenta”, al entender que se trataba de “un proyecto económico y no de contenidos pedagógicos”, además de ser “inconsulta y autocrática” (*El Observador*, 7 de marzo de 1996).

Frente a la prosa docente, maciza y previsible, Germán Rama ensayaba varios procedimientos. La ironía, por ejemplo: “Nosotros queremos escolarizar a 25 mil niños de cuatro y cinco años, 80% de los cuales pertenece al quintil más pobre de la población. Entonces, una dirigente sindical dijo que el objetivo de esta política era liberar mano de obra femenina porque el capitalismo necesitaba mano de obra complementaria. Esto implica que unos hablan en inglés y otros hablan en chino” (*Búsqueda*, 13 de octubre de 1995). O el argumento de retorsión:⁶ “cierta orientación sindical sigue creyendo en el paro como instrumento. Y el paro sólo afecta y perjudica a las familias , pero

⁵ “Sin el cuerpo inspectivo, [Rama] no va a poder hacer ninguna reforma”, dijo en ese momento la presidenta de la Asociación, Raquel García Bouzas (*Búsqueda*, 4 de mayo de 1995).

⁶ El argumento de retorsión es aquel que consiste en desarrollar el argumento contrario según su propia lógica hasta poner en evidencia su incompatibilidad con sus condiciones de enunciación, sus consecuencias o sus condiciones de aplicación. Se llama autofagia a esa propiedad de un enunciado que, literalmente, “se come a sí mismo”. La retorsión es, pues, la refutación de un argumento mostrando o induciendo su autofagia.

no a las de altos ingresos que van a la educación privada, donde no hay paro. En consecuencia, es un ataque al grupo más débil de un país” (ibídem).

Quienes en ese período llegaron más lejos en su ataque a la reforma educativa fueron los docentes agrupados en la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (FENAPES), quienes la rechazaron por considerar que estaba enmarcada en un modelo “antidemocrático”, resolvieron boicotearla y declararon al CODICEN “enemigo de la educación pública”. Más aún: hubo voces que se alzaron para proponer incluso que los padres no inscribiesen a sus hijos para los cursos de 1996. Germán Rama sacó a relucir entonces varios de sus expedientes favoritos: exposición demostrativa apoyada en pruebas extratécnicas (“hay 12.800 profesores que perciben remuneraciones en la educación secundaria, de los cuales 65% está en el Interior. [...] Si un grupo minúsculo de personas hace declaraciones de esa naturaleza, ¿cómo vamos a estar atendiéndolas? ¿A quiénes representan?”), argumento de autoridad (“Los sindicatos no son interlocutores en materia técnico docente”) y fórmula destinada a dar un golpe seco: la existencia de “profesores incitando a los padres para que sus hijos no reciban educación” supone sencillamente que “están locos” (*Búsqueda*, 7 de diciembre de 1995).

No obstante estos cruces, no había llegado aún el momento de ruptura, es decir, agosto de 1996. Ese mes se produjo el incidente con los productores rurales pero, sobre todo, las ocupaciones de liceos por parte de los estudiantes. El objetivo de la reforma educativa, calificada como “antipopular, autoritaria y verticalista” y planteada “en función del mercado y no de las verdaderas necesidades de nuestro pueblo”, es “mantenernos ignorantes para manejarnos”, se dijo desde el bando de los ocupantes (*El Observador*, 15 de agosto de 1996). A ello se sumó una exigencia medular: la “participación real de los verdaderos protagonistas” por medio de un amplio debate nacional sobre la educación y, hasta tanto éste no se procesase, el cese de la aplicación de la reforma. La réplica de Germán Rama vino nuevamente de la mano de la ironía y del argumento de autoridad: “una cosa es un debate público en cada uno de los liceos con los estudiantes —política que ha practicado este consejo— y otra es un gran debate nacional en el Estadio Centenario, con el que sustituimos la figura de que este país es una república democrática con un estado de derecho y autoridades electas y establecemos una asamblea multitudinaria. La idea es de tal vaguedad e inviabilidad que no puede ser considerada seriamente” (*El Observador*, 22 de agosto de 1996).

Pero el presidente del CODICEN fue más allá. Arremetió contra el sindicato docente, puso en duda la autenticidad de las motivaciones de la movilización, y le asignó un “carácter eminentemente político que no tiene que ver con la educación” (*Brecha*, 23 de agosto de 1996). “Notoriamente la asociación de profesores estimula a los estudiantes a ocupar los liceos”, acusó Rama,

atribuyendo además un paro de 72 horas resuelto por la gremial de profesores de Montevideo a la intención de mantener “un nivel de conflicto en torno a fechas recordatorias de un hecho triste y grave para el país como fue lo del Filtro” (*El Observador*, 22 de agosto de 1996). Esta última mención sellaba sin retorno el ingreso en una espiral ascendente que traería enunciados cada vez más fuertes. Véase la progresión: si en 1996 Rama afirmaba que el mes de agosto es “complicado por razones ideológicas” (*Brecha* del 23 de agosto), cuando al año siguiente las ocupaciones estudiantiles se repitieron la expresión se volvió más cruda: agosto había pasado a ser para Rama, en 1997, un “mes de festividades” y de “santos patronos” para el Partido Comunista y los Tupamaros, en alusión a los aniversarios que se cumplen ese mes de las muertes de Líber Arce (1968) y de Fernando Morroni (1994), este último durante la represión policial en las inmediaciones del hospital Filtro.

Encuadradas en la acusación de Germán Rama al PCU y al MLN de “estar totalmente interesados en que no se avance en la educación por razones políticas” (*El Observador*, 7 de agosto de 1997), esas afirmaciones conocieron otra versión, más provocadora aún, si cabe: a raíz de los sucesos del Filtro, en palabras del presidente del CODICEN, “ocurrió una cosa penosísima que fue el cierre de las escuelas durante cinco días”, en tanto que el 14 de agosto, siempre según Rama, “es un día en que el Partido Comunista tiene un estudiante que falleció” (*Brecha*, 15 de agosto de 1995).⁷ Las reacciones, por supuesto, no se hicieron esperar: el Partido Comunista, en particular, denunció al presidente del CODICEN ante la Corte Electoral por lo que consideró una violación de la prohibición de realizar actos de carácter político a los directores de los entes autónomos y servicios descentralizados. Y vino la contrarréplica: no se trató de declaraciones políticas, puntualizó Rama; “simplemente me referí a un hecho iniciado por otros que firmaban muros y hacían afirmaciones”. Sus palabras, subrayó, no fueron “un juicio de valor”, sino un “juicio de constatación”, y “un juicio político es un juicio de valor”. En cuanto a los muros pintados, aseguró tener “una colección de fotos” (*Búsqueda*, 14 de agosto de 1997).

El “mes de festividades” concluyó, pero no se llevó con él los objetos verbales arrojados, que siguieron surcando el firmamento de la reforma educativa. El 9 de setiembre, por cadena de radio y televisión, Germán Rama volvió a cargar sus argumentos con munición de grueso calibre: quienes están ocupando los establecimientos son una minoría, sostuvo, se preguntó a

⁷ Por peculiar que parezca, esta manera de referirse al 14 de agosto no es sino una definición retórica, esto es, una definición empleada como argumento. En este caso, se trata a todas luces de una definición aparentemente descriptiva, cuando en realidad, por la coloración irónica que contiene, consiste en una definición en comprensión.

quiénes responden (prolongando el eje de la disputa de agosto) y advirtió, en el mismo sentido, sobre la existencia de una “escalada violentista que compromete a la sociedad toda”. Los ocupantes demuestran “desprecio a la democracia”, cometieron actos “vandálicos” y es dudoso que se trate de estudiantes: quemaron la bandera nacional y bancos de los establecimientos, rompieron piletas e inodoros, violentaron los laboratorios de física y de química del IAVA, robaron balanzas de precisión y el disco duro de un computador. En cuanto a los estudiantes propiamente dichos, “resulta difícil saber qué quieren” y así, concluyó Rama, no se puede dialogar (*El Observador*, 10 de setiembre de 1997).

Sin embargo, se intentó. En medio de tales andanadas y pese a ellas, entre la primera y la segunda ola de ocupaciones, alguna instancia de diálogo entre las autoridades y los estudiantes fue instrumentada. Fue la ocasión de regresar a un registro discursivo menos tormentoso. La calificación vale dado el contexto, puesto que de todos modos lo que recuperó protagonismo en el discurso de Germán Rama fue la refutación en clave irónica. Un encuentro destinado a mantener un diálogo tuvo lugar el martes 1° de octubre de 1996 en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Los estudiantes reiteraron allí su demanda de detener la aplicación de la reforma. Rama dio dos argumentos contrarios. Según el primero, al tratarse de una ley aprobada por el Parlamento, la reforma educativa no podía frenarse, y en caso de hacerlo los estudiantes estarían pidiendo “un golpe de Estado” (*Brecha*, 4 de octubre de 1996). Entre el primer aserto y la conclusión media, evidentemente, un verdadero salto mortal ejecutado en aras de lograr un enunciado de impacto, capaz de desautorizar al interlocutor, presionándolo hasta arrinconarlo en la imposibilidad de replicar.

El segundo argumento es más elaborado y persigue fines análogos. Atender la demanda de dejar sin efecto la reforma, sostuvo Rama, ocasionaría graves perjuicios, como el de dejar sin educación preescolar a miles de niños. Lo cual, a su juicio, no dejaba de ser paradójico: “los estudiantes progresistas me vienen a pedir que echemos a los estudiantes más pobres que ahora tienen educación preescolar” (*Brecha*, 4 de octubre de 1996). Se notará, además de la ironía, la condensación en una frase de una cadena de inferencias: los estudiantes piden el cese de la reforma educativa; la reforma permite incorporar a miles de niños pobres acceder a la educación preescolar; luego, los estudiantes piden dejar a esos niños pobres sin el beneficio que la reforma les ha traído. Añadido el adjetivo *progresistas* y escogido el verbo *echar*, queda cabalmente configurada la paradoja, y con ella la ironía. Sólo que de una proposición a otra hay algo más que inferencias: la reforma en su globalidad, a la que se refiere el pedido, en la refutación aparece concentrada en uno de sus aspectos, aquél que sirve mejor a los intereses de quien refuta.

Por lo demás, el procedimiento es útil para poner en evidencia, mediante el señalamiento de un asunto concreto, la vaguedad del reclamo, la defensa de intereses particulares que lo motiva, en detrimento de otros igualmente legítimos, el desconocimiento de lo que implica la reforma en toda su extensión, o todo eso junto.

La estructura de esta refutación volvió a emerger, con algunos matices, al desatarse el conflicto en torno a la implementación del programa de “Alimentación por bandejas” en las escuelas públicas. Ante la oposición manifestada por los docentes de Primaria, Germán Rama estimó que era “un hecho insólito” que los gremios de maestros se hubiesen opuesto “a darle de comer a los niños” (*Búsqueda*, 10 de setiembre de 1998). En términos generales, las disputas a propósito de este programa de alimentación contuvieron lo más insatisfactorio del desempeño retórico del presidente del CODICEN. Así fue ya desde un comienzo, puesto que no puede verse sino como un desliz una de las expresiones elegidas para publicitar las ventajas del nuevo sistema: “Vamos a poder suprimir aquellos guisitos hechos por una cocinera que en muchos casos no tiene ni educación primaria” (*El Observador*, 28 de agosto de 1998).⁸

Poco después, Rama la emprendía contra los periodistas que informaban acerca de inconvenientes con las bandejas surgidos en una escuela: “¡Por el amor de Dios! ¿Ustedes hacen una nota por cada restaurante que tiene problemas? Acá hay 25 mil comidas (diarias) que son más que las que ofrecen todos los restaurantes de Montevideo” (*Búsqueda*, 5 de noviembre de 1998). Por esos mismos días, se supo que la maestra Sandra Semproni, del jardín de preescolares de la escuela 325, habría sufrido lesiones al tragar una viruta de aluminio; al comentar el hecho, Rama dijo ante todo que no le constaba que la maestra hubiese “ingerido aluminio”: “las tapas de las bandejas son de cartón laminado, de modo que, en todo caso, lo que se puede ingerir es cartón. El papel se come, los presos lo comen, como se ve en las películas” (*Brecha*, 6 de noviembre de 1998). Una suposición reforzada por un conocimiento de origen cinematográfico no compone sino una defensa débil, que tampoco se ve fortalecida por la indicación de la “sugestiva coincidencia” de que la maestra afectada fuese hija del diputado de Asamblea Uruguay Víctor Semproni. Otro tanto cabe decir de la alusión a las “alteraciones mentales” de una niña de 12 años, que en la escuela de Piedras Blancas habría estado a punto de ingerir un trozo de vidrio; la niña lo habría colocado ella

⁸ Los “guisitos” parecen haber corrido una suerte similar a la imagen del *Titanic*, ya que la frase siguió reverberando, al menos en los medios, tiempo después de haber sido pronunciada. El diario *El Observador*, por ejemplo, volvió a citarla en su edición del 31 de octubre de 1998, y el semanario *Brecha* hizo lo propio el 6 de noviembre del mismo año.

misma en su comida, aventuró Rama, para “llamar la atención” (*Brecha*, 6 de noviembre de 1998).

La dureza de la expresión no iba acompañada pues, en estos episodios, de la solidez de los argumentos vertidos en otras situaciones, y lejos de fortificar las tesis enunciadas, no hacía más que aumentar su fragilidad. Lo que en otras controversias pudo ser percibido como golpes de gracia, en la disputa de las bandejas podía verse como un síntoma de desestabilización. El discurso se vuelve entonces mucho más vulnerable, y pierde algo tan importante como la selectividad a la hora de designar sus blancos. En lo que acabó pareciéndose a zarpazos dados a ciegas, junto con la “gente que se organiza para que los niños no coman” y que utiliza “técnicas sediciosas”, llegaron a recibir golpes una maestra preescolar, una niña y “las cocineras” del sistema anterior, que “le compraban (la comida) a quienes le aseguraban una cama para ellas y una alimentación para ellas” (*Búsqueda*, 3 de diciembre de 1998).

Sin duda, por alguna razón que no es sencillo desentrañar, a Germán Rama le resultó difícil organizar la trama de su discurso en el debate sobre las bandejas. Lo encrespado de éste fue ciertamente la causa, ya que los hubo del mismo tenor sobre otros temas sin que ello hiciese mella en la calidad de los argumentos. Tampoco parece que deba atribuirse esa deficiencia a la multiplicación de los frentes de confrontación. Por dos veces a lo largo de 1998, la segunda de ellas mientras se procesaba, en paralelo, el conflicto de las bandejas, Rama salió al ruedo para desestimar críticas de signo liberal, y lo hizo sin desmerecer sus antecedentes en materia de argumentación.

En abril rechazaba una propuesta del economista Ernesto Talvi, director ejecutivo del Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES), que consistía en crear juntas integradas por docentes y padres para administrar cada una de las escuelas y para que elaboraran su propio proyecto educativo. “Lo que se propone —sentenció Rama— es un sistema en donde desaparece la educación nacional. Es igual al que hizo Pinochet en 1980”. Lejos del tono que presidiría tiempo después sus dichos sobre las “alteraciones mentales” o la presunta corrupción de las cocineras, añadía entonces que, de ponerse en práctica las ideas de Talvi, “habría mil escuelas protestantes, una de la virgen de Iemanjá, una tupamara y una de cada partido político”; ello significaría la ruptura de la laicidad en la educación pública uruguaya, que “cumple un papel importante en la equidad y en la solidaridad”, y a la postre “se rompería el tejido social nacional” (*Búsqueda*, 30 de abril de 1998).

En noviembre, nuevamente el CERES producía un informe sobre la educación en Uruguay que no ahorraba críticas a la reforma en curso. Germán Rama, que al mismo tiempo arremetía, por ejemplo, contra las cocineras, se despachó a placer con instrumentos más apropiados y habituales en su arsenal. Entre ellos, el argumento de autoridad, naturalmente: el informe de ma-

rras, dijo, es un documento “que a uno le da una profunda preocupación por la ignorancia con que está hecho. No tienen ni idea de cómo funciona la educación. No tienen ninguna idea. Solamente tiene epítetos y agravios”. E insistió: “Nunca he leído tantos desconocimientos y horrores sobre la educación pública”, antes de pasar a una prueba extratécnica: “Dicen que los maestros y los profesores son nombrados por antigüedad. En el día de ayer se terminó el concurso de pruebas con sobres cerrados para ser directores de escuelas. Iniciaron 700 personas las competencias, ganaron 335 para ocupar 190 cargos de dirección de escuelas. No hubo un solo elemento de antigüedad, pura competencia. No hay nadie que sea nombrado por antigüedad” (*Búsqueda*, 3 de diciembre de 1998).

Hostilidad de los docentes, ocupaciones estudiantiles, enfrentamiento con los productores rurales, con voceros, ideólogos y propagandistas liberales, con dirigentes políticos y legisladores (el presidente del Frente Amplio, diputados nacionalistas, el Partido Comunista y el MLN), entredichos con periodistas, a diestra y siniestra libró combates Germán Rama durante el *tiempo de la esgrima*. En todos los casos, la defensa de la reforma educativa le hizo sacar a relucir un dispositivo retórico solvente y rico, que contrastó casi siempre con el de las contrapartes, a menudo convenido y poblado de materiales sin mayor brillo y reiterados a saciedad. En todos los casos, excepto cuando los episodios de la alimentación por bandejas. Allí la ingeniosidad se tornó en ofuscación, y la retórica como arte marcial cedió el paso a la mera violencia. No hubo en esa circunstancia, en pureza, una defensa de la reforma. Tal vez, y no es esto más que una conjetura, porque en realidad las bandejas no formaban parte de la reforma.

“Yo no sé bien qué quiere decir”

Sabido es que la glosa de cualquier discurso, oral o escrito, es virtualmente infinita. Sobre todo si se trata de proponer interpretaciones, de extraer significados y proceder a lo que Michel Foucault llama la técnica del comentario.⁹ El análisis retórico, si bien apunta más a las estructuras que a los significados (en caso de admitir que ambas cosas puedan ser tratadas del todo separadamente), puede también desarrollarse con peines tan finos como quepa imaginar. Las estructuras se combinan unas con otras, se engloban recíprocamente, se refuerzan o matizan entre sí, los argumentos se casan con

⁹ Véase la interesantísima exposición que hace Foucault al respecto en la introducción de *El nacimiento de la clínica (La naissance de la clinique. Une archéologie du savoir médical*, París, PUF, 1963).

figuras, las figuras dan carne y color a las tesis, las tesis derivan unas de otras y suelen venir preñadas de argumentos potenciales o expresos. Hay con qué, en definitiva, satisfacer el más agudo afán entomológico. Máxime cuando se dispone de un discurso dilatado a lo largo de cinco años, organizado alrededor de un eje de mucha densidad.

Sin llevar ese análisis hasta sus últimas consecuencias, sin recorrer necesariamente todos los estratos geológicos del discurso, es posible de todos modos trazar su perfil. Esto es lo que se ha intentado aquí, distinguiendo a grandes rasgos dos tiempos (el de la persuasión y el de la esgrima), y tres vectores (el de la explicación y la docencia de la reforma, el de las proyecciones y las bases doctrinarias, y el de la defensa). Así mismo, se pretendió dar sustento a una impresión inicial: los dichos de Germán Rama constituyeron el punto de fuga de la totalidad de los debates. Por la naturaleza y las características de su expresión verbal tanto como por voluntad del interesado. “¿A quién hay que reclamarle el cambio de esta política?”, le preguntaba en 1995 una periodista del semanario *Brecha* (17 de noviembre); “A mí”, respondió Rama. Punto.

Se quiso poner de manifiesto también la capacidad de las palabras de desencadenar, acelerar o profundizar dinámicas fácticas. Fue señalado al respecto, entre otros, el papel de las pequeñas frases, de las fórmulas. Algunas de ellas fueron citadas, pero hubo por cierto muchas más. Súmense las siguientes a las transcritas, sólo para engrosar el florilegio: “si este país no es capaz de hacerlo [integrar 25.000 niños a la educación preescolar] de aquí al año 2000 es un país de cuarta” (*El Observador*, 8 de marzo de 1995); “es una demostración de cómo la gente no sabe sumar ni restar” (ante el reclamo del gremio de maestros por la supuesta reducción de horas docentes que introduce la reforma educativa, *El Observador*, 31 de octubre de 1998); la educación “no puede depender de los operadores turísticos ni de los industriales aceiteros” (*El Observador*, 6 de setiembre de 1999).

Un gran capítulo que no fue abordado en sí mismo es el de las figuras, aunque fue mencionado en más de una ocasión el empleo de ironías, sarcasmos, paradojismos y metáforas, entre otras. Podría añadirse el gusto de Rama por las preguntas retóricas. Un gusto a veces inmoderado, como en este caso: “¿Por qué no tratamos entre todos de hacer un esfuerzo? ¿Qué es lo que queremos lograr, que los padres pobres no manden a los hijos a comer? ¿Eso es el gran éxito que vamos a tener? ¿Nos vamos a ir a dormir tranquilos con esto? ¿Esa es nuestra gran noticia, nuestra gran cooperación a la situación de la raza humana y de nuestros chiquitos?” (*Búsqueda*, 5 de noviembre de 1998). O las frecuentes ilustraciones, esto es, el refuerzo de una tesis que se considera admitida, dándole una apariencia viva y concreta por medio de un relato real o ficticio. He aquí un ejemplo: “En nuestras familias de clase media

educada, cuando un niño hace ruido mientras estamos haciendo un trabajo, le decimos: 'Juan, no me harías el favor de quedarte quieto un momento porque tengo que entregar este trabajo. Te prometo, si me ayudás, que después vamos a ir a jugar a la plaza'. En esta frase hay una incitación al razonamiento, se emplean tiempos condicionales, se concede una gratificación diferida y se revela toda una estructura de pensamiento. En un sector popular, la expresión más simple es: 'callate gurí de...', con lo cual se expresa nada más que un imperativo. Éstos son los dos capitales culturales con los que los niños llegan a la escuela" (*Posdata*, 8 de marzo de 1996).¹⁰

Resta finalmente subrayar lo obvio. En retórica, los tratadistas clásicos recomendaban, ya hace veinticinco siglos, prestar especial atención a la adaptación del discurso al auditorio. Maniobrar, en esa óptica, los estilos de la elocuencia y asumir, por ende, la variabilidad como uno de los puntos de partida indispensables para el diseño de una estrategia discursiva. Consejo evidente, se dirá, pero un comentario de Federico, estudiante de secundaria, muestra cómo la lección merece seguir siendo escuchada. "Rama dice ante el Parlamento que 'hay que crear núcleos de atención a los niños y a la vez brindar paquetes de conocimiento a los jóvenes adolescentes'", dijo Federico, antes de precisar: "Yo no sé bien qué quiere decir con esto de brindar paquetes..." (*Posdata*, 23 de agosto de 1996).

Resumen

La reforma educativa del período 1995-2000 estuvo marcada por una fuerte y constante producción discursiva pública, hecha de explicaciones y controversias, diatribas e intentos de demostración, diálogos y malentendidos. El protagonista de esas irrupciones e intercambios discursivos fue sin duda Germán Rama, entonces presidente del Consejo Directivo Central de la ANEP. Articulado en torno a tres vectores (uno de explicación de la reforma, otro vinculado con sus proyecciones y bases doctrinarias, y un tercero orientado a su defensa), el discurso de Germán Rama se caracterizó también por un estilo y ciertos rasgos formales que, junto con su altísima exposición, obraron decisivamente para convertir el programa de acción emprendido en un foco de atención y de debate permanente. El propósito de este ensayo es examinar, a través del análisis de ese discurso, algunos aspectos de la dimensión retórica de la reforma educativa a lo largo de ese quinquenio, distinguiendo a grandes rasgos dos tiempos: uno, inicial, de persuasión, y un segundo dominado por una tónica de enfrentamiento.

Palabras clave: ensayos, reforma educativa, Uruguay, discurso, actores sociales, debates.

¹⁰ Nótese, en primer lugar, el optimismo de que da muestras Germán Rama acerca de lo que ocurre en las familias de clase media educada y, en segundo lugar, la aparición de la metáfora del *capital cultural*, un motivo recurrente de su discurso en materia de figuras.

Abstract

The educational reform of the 1995-2000 period was imprinted by a strong and constant public discourse production, made of explanations and controversies, speeches and demonstration attempts, dialogs and misunderstandings. The protagonist of these disruptions and discourse exchanges was undoubtedly Germán Rama, then president of the ANEP's Central Board of Directors. Articulated on three vectors (one explaining the reform, another one linked to its projections and a third one oriented towards its defense), Germán Rama's discourse was also characterized by a style and certain formal features that, alongside its tremendous exposition, had a decisive influence in converting the program of action undertaken into the center of permanent attention and debate. The purpose of this essay is to examine, by means of the analysis of that discourse, some aspects of the rhetorical dimension of the educational reform throughout that five year period, roughly distinguishing two eras: an initial one, of persuasion, and a second one, dominated by a climate of confrontation.

Key words: essays, educational reform, Uruguay, discourse, social actors, debates.

Copyright of Prisma is the property of Universidad Catolica del Uruguay Damaso Antonio Larranaga and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.