

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

**El debate educativo:
una mirada en la escuela pública uruguaya**

Carolina Márquez Jara

Tutor: Lorena Fernández

2008

INDICE

Introducción	3
Capítulo I.....	7
1. El surgimiento de la escuela y el cambio en la concepción de infancia.....	7
1.1 El pensamiento de Durkheim	10
Capítulo II.....	12
2. La educación en el Uruguay. Un poco de historia	12
Capítulo III.....	20
3. La apertura a la Democracia y los cambios en el Sistema Educativo	20
3.1. Qué contiene la Ley 15.739	21
Capítulo IV	24
4. Neoliberalismo y el nuevo contexto de las políticas sociales.....	24
4.1. Características de la última Reforma Educativa	31
Capítulo V	33
5. La educación en debate. ¿Qué implicó el Debate Educativo?	33
5.1. Principales resultados del debate, "lo que opinó la ciudadanía"	37
5.1.1. El lugar del Estado	37
5.1.2. Cómo se percibe la escuela	38
5.1.3. Participación de la comunidad	40
5.1.4. Participación de la familia	41
5.1.5. Percepción acerca de la última reforma.....	43
5.1.6. La escuela y su rol asistencial	48
5.1.7. La figura del maestro	50
5.1.8. Violencia.....	51
5.1.9. Condiciones materiales	53
5.1.10. A la hora de evaluar la participación... ..	54
6. La escuela pública ¿un camino hacia la igualdad?.....	58
Bibliografía	60
Fuentes documentales.....	63

Introducción

El tema a abordar en el presente trabajo es el estudio de los diferentes discursos que surgieron como resultado de la realización de un debate en materia de educación, llevado a cabo en el transcurso del año 2006. El mismo fue de amplia convocatoria y a nivel de todo el territorio nacional.

El llamado "Debate Educativo" fue una propuesta lanzada por el gobierno, específicamente desde el Ministerio de Educación y Cultura, donde a través de la convocatoria a una amplia participación de toda la ciudadanía, se propone la construcción de lo que será una reforma a nivel de la educación y la sanción de una nueva ley en esta materia.

El trabajo consiste en lo que será una primera aproximación al estudio de los resultados del debate, en lo que a educación primaria se refiere, más específicamente a la escuela pública. Es un primer acercamiento a un tema muy actual, que lo que pretende es poder entender cómo los diferentes cambios que se han producido en distintos niveles de la sociedad y la política se reflejan en la concepción que acerca de la educación se tiene.

El interés por el estudio del tema, surge por una inquietud personal. Desde la propia práctica de la carrera en lo que fueron las Metodologías de la Intervención Profesional II y III, donde desarrollé las mismas en un centro educativo, pude tener un acercamiento a lo que es el funcionamiento de una escuela y las problemáticas que atraviesan a la misma. En la actualidad desde los centros educativos se plantean infinidad de dificultades, tales como el llamado "fracaso escolar", donde la educación no está pudiendo llegar a todos por igual. El propio relacionamiento dentro de las instituciones y de éstas con la comunidad a la que pertenecen, entre otras problemáticas, preocupan a los diferentes actores de la educación y al conjunto de la sociedad.

A la hora de pensar en una reforma en la educación me resultó de gran interés poder saber cómo la sociedad pudo involucrarse, o no, en esta propuesta de debate. Saber qué resultados surgieron del mismo y poder, a través del estudio de estos últimos, intentar comprender la imagen que se tiene de la educación y del estado en que se encuentra, qué concepción existe actualmente acerca de la misma y los temas cruciales que la atraviesan.

Para llegar a esto se realizará a lo largo del trabajo, desde una perspectiva socio-histórica, una reconstrucción acerca del surgimiento de la escuela pública. Se buscará poder entender cuales fueron los principales pilares que contribuyeron para el posterior desarrollo de la misma, intentando ver si estos aún se reflejan en la opinión que acerca de la educación se tiene en la actualidad. La idea es poder comprender, a través del discurso de quienes participaron en el Debate, qué alcance han tenido en el pensamiento colectivo estos principios que están en la base del desarrollo de la escuela pública. Lo mismo se realizará con los propios cambios que a nivel de las políticas sociales se han venido dando en las últimas décadas, de los cuales la política educativa no estuvo ajena.

Considero que es importante entender los procesos históricos para poder contextualizar lo que sucede en la actualidad, qué concepciones prevalecen y qué concepciones han cambiado.

En el primer capítulo, se exponen lo que se entienden como las principales circunstancias que permitieron el posterior surgimiento de la escuela pública. El papel que ocupó el Estado, que a fines del siglo XVIII comienza a encargarse de la educación, lo que tiene estrecha relación con el propio desarrollo de la sociedad dentro del sistema capitalista y la posición que poco a poco va asumiendo el primero, en garantizar la protección del orden económico vigente. Se plantea una relación directa entre el surgimiento y desarrollo de la educación con el surgimiento de los Estados Nacionales. Se considera interesante poder estudiar esto y qué concepto se tiene aquí del tipo de educación que se debe impartir, con qué concepción de individuo y qué corriente de pensamiento, para poder luego analizar cómo se manifiesta esto en la actualidad.

En el segundo capítulo se estudiará qué fue lo que ocurrió en nuestro país, cómo se dio este proceso y en el marco de qué tipo de sociedad, intentando poder entender qué factores contribuyeron a la expansión de la educación, más precisamente de la escuela pública, cuáles fueron sus principios rectores y sus bases fundamentales. Dentro de esto es de interés poder estudiar lo que fue la llamada Reforma Vareliana, donde los cambios introducidos y principalmente los principios impuestos a través de la misma, como son la gratuidad, obligatoriedad y laicidad, forman parte de la concepción de la educación hasta nuestros días.

Es importante poder ver qué ocurrió luego en las tres décadas siguientes a 1950, donde el Uruguay vivió una grave crisis económica y el trauma de una dictadura

sangrienta en la década del 70', al producirse el quiebre del sistema político vigente, teniendo ambos aspectos sus repercusiones en la educación. El Sistema Educativo se estanca e involuciona viviendo, por primera vez en su historia, un proceso de deterioro. Es importante poder comprender los cambios que en materia de educación se dieron en esta época, ya que en la misma la retracción en el gasto fue muy grande y la intervención que se dio desde el Estado también. Esto es algo importante además ya que el tema del presupuesto con que cuenta la educación se transforma en algo recurrente y que veremos durante el Debate Educativo aún permanece vigente.

En el tercer capítulo interesa poder estudiar qué pasó en materia de educación luego de la salida a la democracia. Es en este momento, en el año 1985, que fue promulgada la ley 15739, Ley de Educación que se creó con carácter de emergencia en respuesta a la situación que vivía el país, la cual permanece vigente hasta nuestros días. Se entiende de importancia poder saber qué dice esta Ley, ya que la misma es la que se propone reformar, dándole nuevos contenidos mediante el aporte de toda la ciudadanía a través del Debate Educativo.

En el cuarto capítulo se entendió relevante poder comprender en qué consistió el cambio que en los últimos casi treinta años se ha producido a nivel del conjunto de las políticas sociales, cambio además del cual la Política Educativa como política social, no estuvo ajena.

Con la implantación del modelo neoliberal comienza a extenderse una nueva concepción de la sociedad y de la economía. En este marco, el estudio se centrará en lo que ocurrió con las políticas sociales, las características que las mismas asumen y el papel que comienza a tener el Estado aquí. Para luego poder entender, qué sucedió con la educación primaria en nuestro país.

En el año 2006, desde el gobierno, argumentando la necesidad de la búsqueda de una reforma de la educación, se propone la realización de un gran debate en esta materia. El mismo sería a nivel nacional, y se plantea que todos los ciudadanos, no sólo los actores de la educación, puedan participar y aportar insumos para poder transformar la educación y llegar a concretar una nueva Ley, la que es una de las principales apuestas en el discurso del actual gobierno.

En este marco, en el último capítulo, resultó interesante poder comprender qué pasa con la propia propuesta de debate, algo nuevo y sin precedentes en nuestro país, que motiva a preguntarse si tiene relación en algún punto con los cambios ya

mencionados que se han venido produciendo. Se intentará entender cuál es el sentido de la propuesta de participación y la relación con esto último.

Los resultados del debate aportarán los insumos para el análisis del contenido del discurso, buscando poder entender cómo se reflejan aún hoy los aspectos trabajados: el papel del Estado, la figura del maestro, los cambios en la política educativa, entre otros, en el imaginario colectivo, y cuáles son las principales preocupaciones que en materia de educación primaria existen en la actualidad.

Capítulo I

1. El surgimiento de la escuela y el cambio en la concepción de infancia

Es imprescindible para poder comprender la educación en la actualidad, y el debate que se plantea para reformarla, poder realizar una reconstrucción acerca de cómo, dónde y bajo qué circunstancias sociales surge la escuela pública, para poder ver luego cómo se dio esto en nuestro país.

Julia Varela(1986), se refiere a lo que llama cuatro "instancias sociales", que identifica como las que posibilitaron que se dieran las condiciones para el surgimiento posterior de la escuela pública.

En primer lugar habla del surgimiento, a partir del S. XVI en Europa de una nueva concepción de infancia, que a pesar de estar lejos de lo que hoy conocemos como tal, presenta una serie de características que serán tomadas en cuenta en posteriores definiciones, que se fueron dando en el correr de la historia. Es en esta "instancia social" que se comienza a tener un concepto de infancia más próximo al que tenemos hoy, ya que en la Edad Media el niño no tenía diferencias con el adulto, sino que apenas podía comenzaba a realizar todas las tareas que desarrollaba este último, trabajar por ejemplo. Es a partir del S. XVI que se comienza a entender al niño como atravesando una etapa diferente de la vida. En esta primera etapa del concepto de infancia, por parte de los moralistas, se ve al niño como un ser capaz de ser moldeado. Se plantea que es una fase de la vida del hombre, en que el mismo es propenso para adquirir todo aquello que tiene que ver con lo malo, los vicios y todo lo que se aleje de la moral. Aquí por tanto se debe tratar con firmeza a ese futuro adulto, e inculcarle con mucha disciplina la buena conducta y los buenos valores, ya que esa maleabilidad que presenta es la base para que sean educados. Debido a esto, en esta instancia se da la separación de los niños para ser educados según la posición social que ocupen, con programas de enseñanza distintos para los diferentes grupos, y principalmente lo harán separados del mundo adulto. Educación que en ese momento estaba en manos de la Iglesia.

La segunda "instancia social" tiene que ver con la creación de espacios físicos especialmente destinados para impartir la educación. Los niños en esta etapa de aprendizaje son separados de los lugares comunes de socialización, y viven una fase

de encierro destinada a su educación. También aquí habrá diferencias en el tipo de disciplina que se impartirá y las características del lugar físico, según sea la posición social que ocupe el niño.

En la tercer "instancia social" está el cambio que se da en la imagen del maestro, especialmente en cuanto a la concepción que se comienza a tener del mismo, implantada por los jesuitas. Dentro de esta concepción, el maestro además de ser el único que posee el conocimiento, es el ejemplo de conducta y moral que deben seguir los alumnos y el único que tiene las herramientas para poder disciplinarlos.

Comienza a manejarse además un nuevo estatuto del saber. La imposición en la escuela de un saber teórico separado del práctico, o sea fuera de los procesos sociales concretos. Este saber teórico es exclusivo del maestro, el único que lo posee y puede transmitirlo, no pudiendo ser cuestionado por el niño.

La cuarta "instancia social" plantea la ruptura con cualquier tipo de práctica fuera de la escuela, en cuanto a concebirla como conocimiento válido. El aprendizaje de oficios es especialmente descalificado como una forma de conocimiento, donde el trabajo manual, a partir de ese momento, es considerado como una actividad que desprestigia a la persona.

Estos son los pilares sobre los que se desarrollará posteriormente la idea de escuela pública.

La conformación de los colegios implicará un cambio significativo en cuanto a los modos de sociabilidad que existían hasta el momento, y en cuanto a la concepción que se tenía de la infancia, asociado este nuevo concepto a la nueva imagen de familia moderna. Así, a diferencia de lo existente en el Antiguo Régimen donde la socialización del niño se llevaba a cabo en la propia comunidad, en la sociedad burguesa aparece un concepto de infancia, como una etapa cronológica que posee sus propias características y donde la socialización se dará en la familia y en la escuela. Esto se concreta a raíz de los cambios que se fueron gestando, ya mencionados.

Es así que se concibe al niño como poseedor de una inmadurez e inocencia, que lo hace incapaz de poder tomar decisiones sobre sí mismo y sobre la sociedad, además de tener que ser protegido de innumerables peligros de los que no sabrá defenderse. El niño tiene, por la propia etapa de la vida en la que se encuentra, una forma particular de entender, sentimientos particulares y es separado del mundo de los adultos.

Este es un momento de grandes cambios en Europa. Se está llevando a cabo la Revolución Industrial, lo que acarreó transformaciones en la economía, cambios a nivel

político y social. En este marco se da una nueva concepción de infancia, la cual debe moldearse, educarse y requiere mayor cuidado. Esto tiene que ver con el entender ahora al ser humano como una riqueza que debe preservarse, imprescindible para el funcionamiento de este nuevo sistema.

A fines del S. XVIII la Iglesia deja de ser la única encargada de la educación de los niños y comienza a desempeñar un papel protagónico el Estado, lo que implicará también un cambio en las posibilidades de acceso a la educación.

Esto tiene estrecha relación con el propio desarrollo de la sociedad dentro del sistema capitalista y la posición, que poco a poco, va asumiendo el Estado en garantizar la protección del orden económico vigente. Es así que de la concepción del libre mercado y del equilibrio natural del mismo sin intervenciones, se llega a finales del SXIX como plantea Hobsbawm (1997) al surgimiento de los Estados Nacionales, como necesarios para cumplir determinadas funciones en el propio proceso de desarrollo capitalista.

Había determinadas actividades que el Estado debía regular, que darían ciertas garantías a las empresas y permitirían además el mayor desarrollo de las mismas. La propia expansión del capital requería determinadas regulaciones que solo la conformación de los Estados Nacionales podría garantizar. La principal función del Estado es la de poder preservar la fuerza de trabajo. Hay una mayor preocupación por preservar la vida, que la misma tenga mayor calidad y que sea más extensa. Hobsbawm (1997) plantea una relación directa entre el surgimiento y desarrollo de la educación, como la entendemos en la actualidad, con el surgimiento de los Estados Nacionales.

Las Naciones en Europa, se conforman incorporando la infinidad de identidades que poseían los individuos, por tanto requieren que se deba ir generando un sentimiento común. Para esto era indispensable el manejo de un lenguaje común, donde la escuela en la enseñanza del mismo cumplía un papel central. Otro aspecto al que hace referencia en cuanto a la educación, es la propia necesidad que se tenía de capacitación en los diferentes avances de la ciencia, aplicados específicamente a la industria, esto debido al valor práctico que tenía la educación primaria. Agrega el autor que por otro lado uno de los objetivos más importantes de las escuelas era poder imponer los valores que poseía la sociedad, tales como la moralidad y el patriotismo.

Con el papel protagónico que asume el Estado en cuanto a impartir la educación, comienza a darse la posibilidad de una igualdad de acceso a la misma por parte de toda la sociedad.

A finales del siglo XIX se produce una explosión demográfica en la inscripción de alumnos a las instituciones educativas.

Plantea Hobsbawm (2003) que el crecimiento que se produjo en materia de educación en los últimos años del siglo XIX fue sorprendente. Entre la década de 1840 y la de 1880 "la población de Europa creció un 33 por 100, pero el número de niños que iba al colegio aumentó un 145 por 100" (Hobsbawm 2003:106)

1.1 El pensamiento de Durkheim

En este contexto de fines de S XIX aparece la obra de Durkheim, primer sociólogo de la educación, cuya concepción plantea la relación entre la educación, la escuela y la función social de la misma.

Félix Ortega (1986) toma algunos puntos centrales de la concepción de Durkheim acerca de la educación.

Para Durkheim la educación debe ser "racional y laica" (ORTEGA, 1986:220). Se deja de ver a la Iglesia como única encargada de impartir la educación y también se la separa del ámbito familiar. Aparece la escuela como institución social con un fin determinado.

Durkheim ubica al individuo en una posición de subordinación con respecto a la sociedad, la cual es de naturaleza superior. Mediante la educación, impartida en la escuela, es que la sociedad crea al hombre, ubicándolo en el lugar que le corresponde o que es necesario que ocupe dentro de ese sistema superior a él.

El pensamiento que se inculcará mediante la educación será el de entender la realidad y el funcionamiento de la sociedad como respondiendo a leyes.

Durkheim dice que mediante la educación debe perseguirse la producción del "tipo medio de hombre". Esto quiere decir un hombre que permita mantener el orden necesario para el funcionamiento de la sociedad. Se persiguen los mismos fines a que apuntaba la Iglesia con la educación (a pesar de buscar separarse de ésta) que son la moralización y el disciplinamiento del individuo. Se espera que el individuo ajuste su conducta al papel que desempeñe dentro de la sociedad, por tanto debe ajustarse a determinadas normas, debe actuar en concordancia con su función social y lo que la

sociedad asigna a la misma. Esto sólo puede lograrse a través de la disciplina, haciendo que el hombre deje de lado el individualismo egoísta y se ajuste a las reglas que la sociedad le impone para integrarlo.

Es en la escuela donde se prepara al hombre para ocupar el papel que se espera que desempeñe en la sociedad. Se construye aquí un tipo de personalidad que lo llevará a desarrollar una profesión, a cumplir una función, un papel en la sociedad en lo que es la división social del trabajo.

Mediante la educación debe buscarse la formación de una conciencia en el hombre. Esa autoconciencia que guiará su conducta Durkheim la llama conciencia moral, y es la que nos dirá cómo actuar para hacerlo en consonancia con lo que el conjunto social espera. Esta es la principal función de la educación, la creación de la conciencia que posibilitará al hombre dirigir su conducta de manera correcta.

La educación adquiere un papel fundamental en el correcto funcionamiento de la sociedad y es imprescindible que todos puedan acceder a la misma.

Capítulo II

2. La educación en el Uruguay. Un poco de historia

En las últimas décadas del siglo XIX la situación en el territorio fue similar a la que se venía dando en décadas pasadas, la cual implicaba la existencia de gran inestabilidad política, entre otros motivos por la dependencia que se había tenido de gobiernos extranjeros, el tipo de producción en lo económico, donde no había aún un desarrollo de la industria y la gran inmigración europea. Sin embargo a partir de la década de 1870 y hasta finales de siglo, se sucederán una

“serie de hechos que cambiarán sustancialmente la imagen del país” (Bralich, 1987:53).

La instauración de sucesivos gobiernos dictatoriales posibilitará en un primer momento la consolidación de un Estado fuerte y represivo, cuya acción buscará dar respuesta

“a los requerimientos de una clase alta- rural y urbana- que quería pacificación y orden para llevar adelante su modelo económico” (Bralich1987:53).

Este modelo implicó un viraje y una modernización en el tipo de producción y explotación ganadera, lo que conlleva importantes cambios económicos, sociales y políticos.

Estos cambios van a su vez en consonancia con lo que sucedía en Europa en ese momento con la expansión del capitalismo y la consolidación de los Estados Nación, que implicaron la necesidad de una transformación en lo que habían sido hasta ese momento las colonias Europeas en América. Debía conformarse un Estado capaz de controlar y administrar, ante la nueva forma que iría adquiriendo poco a poco la economía y la producción.

En la campaña, con el alambramiento de los campos, se generó una enorme masa de desocupados que debía absorberse en la producción

“o controlar rígidamente para evitar sus reclamaciones violentas” (Bralich1987:53).

En la capital se genera la existencia de una clase alta con ideas y gustos europeos, *“constituida por los fuertes comerciantes exportadores e importadores, los banqueros, los saladeristas y algunos restos del patriciado que habiendo perdido su base económica, mantenían su lugar en el aparato político”* (Bralich1987:54).

Además existía una gran cantidad de inmigrantes que se integraban tanto a la producción rural como a las nacientes industrias.

Es aquí que comienza a darse una preocupación por la conformación de un perfil nacional inexistente hasta el momento, por la gran inestabilidad e intromisiones extranjeras que se venían dando. Se ve en la educación un posible instrumento para esto, mediante la creación de escuelas en el medio rural, con la finalidad de incidir en las formas de vida y de trabajo de sus habitantes; escuelas técnicas que formaran en aquellos oficios que eran necesarios para la naciente industria y las nuevas tecnologías como era el ferrocarril, por ejemplo. Se necesitaba también de una Universidad que preparara cuadros políticos y formara técnicos como médicos e ingenieros (Bralich1987)

Barrán (1990) habla de que es en estos años en que empieza a conformarse una "nueva sensibilidad", promovida desde las clases dirigentes y aquellas que tenían el poder económico, que

"intencionalmente promovieron el cambio de sensibilidad para imponer su concepción de la "tranquilidad" política y el "progreso" económico." (Barrán. 1990: 23)

Por otro lado, el autor identifica esto con la misma época en que en el Uruguay se da un proceso de modernización, lo que implica que nuestro país

"acompañó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la de Europa capitalista..." (Barrán. 1990:15).

Caetano y Rilla(2001) exponen que es en este período que el Uruguay luego de un largo proceso

"concretó la integración del país a los mercados mundiales encabezados por Gran Bretaña, ambientó la diversificación productiva, la modificación de las pautas de consumo y la complejización social; la reafirmación del Estado, la extensión de la educación, el "triunfo" del control de la natalidad en la demografía y de la cultura urbana, escrita y secularizada; el ajuste del sistema político y la formación -más tarde- del sistema de partidos, entre otras transformaciones de relevancia." (Caetano- Rilla2001:74)

Es precisamente en este marco y con este modelo de país que se dará una reforma en la educación y la expansión de la misma, ya que se entiende que es en la escuela donde se adquirirán los hábitos y las herramientas para que el individuo, desde niño, forme parte de este nuevo modelo de país que se quería construir.

Barrán (1990) en su "Historia de la sensibilidad" expone que por estos años el trabajo aparece absolutamente deificado, se ve como lo más virtuoso y la manera de alcanzar la felicidad y la riqueza. El ahorro era fundamental y se predicaba como indispensable para ser exitoso.

Aparece por otro lado el fomento y la imposición del orden en todos los aspectos de la vida. El orden "civilizado" era parte de un

"plan de dominio sobre sí mismo y las pasiones" pero también era parte de "un plan de dominación: la imposición del esposo a la esposa y los hijos, del patrón a sus dependientes." (Barrán, 1990:46)

El futuro sería construido en base al presente, por ello todo el tiempo debía actuarse pensando en esto y cuidando el futuro. Por eso también había que sacrificarse en pos de ese futuro y mantener un orden y una conducta para esto.

Todo esto era inculcado desde la escuela, a través del maestro y de los propios libros de lectura que contenían lecciones para que los niños pudieran ir internalizando estos hábitos en la edad más propicia para adoptarlos. Es que también en esta época comienza a verse al niño de forma diferente.

En la época de la barbarie como la califica Barrán (1990) a la ubicada en los años anteriores al 1860, no había grandes diferenciaciones de las etapas de la vida, por lo que el niño se consideraba como un hombre pequeño, y se lo trataba por tanto igual que a los adultos. Niños y adultos participaban de todos los acontecimientos de la vida y estaban presentes en todas las actividades y ceremonias.

Es en la época "civilizada", posterior a estos años, que al niño se lo verá de forma diferente,

"con derechos y deberes propios de su edad; le serán vedados rubros enteros de la actividad social (las ceremonias de la muerte por ejemplo), y otros se le reservarán especialmente (la escuela y el juego), y sobre todo, adultos y niños se separarán de manera rigurosa en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y espectáculos. De la indiferenciación que implicaba también la convivencia, se pasará a la diferenciación y el apartheid, todo ello, sin embargo, en aras del amor y la vigilancia." (Barrán, 1990:101)

"Pero el niño, aunque amado, debía ser vigilado y culpabilizado pues era un "bárbaro" en estado de pureza..." (Barrán, 1990:118).

Debió alcanzarse la docilidad en el niño, pudiendo dominar los sentimientos impulsivos de enojo y desobediencia, y entendiéndose esta etapa de la vida como propicia para esto.

Por otro lado las clases dominantes ven en la educación formal una vía y un "freno moral" para las clases populares, tarea realizada anteriormente por la Iglesia, pero de la que intentan poco a poco desvincular y depositar en la escuela la labor "civilizadora".

Esto se relaciona con el propio proceso de secularización, donde tras el auge del pensamiento positivista y el conocimiento científico como el único conocimiento válido, la Iglesia comienza a entenderse como una traba para el desarrollo del mismo.

"En el Uruguay de 1877 en adelante, la escuela y el maestro cumplieron el rol que un siglo o dos antes habían llevado a cabo la Iglesia y el cura en el resto de América Latina: internalizar los valores y la sensibilidad de los sectores dominantes en la población subalterna, "civilizar" la campañas..." (Barrán, 1990:89) "... el gaucho, un "bárbaro" social, y el niño, un "bárbaro" etario, se "civilizarían" por la escuela..." (Barrán, 1990:92).

El marco propicio, en nuestro país, para la consolidación y expansión de la educación es el expuesto. En ese momento, a nivel internacional, estaba en pleno desarrollo la revolución industrial, la que generó cambios en la urbanización, con la enorme concentración de población que esto implicó y la necesidad de atender la educación de estas personas. Además estaba culminando también la revolución política, que finalizó con el triunfo del parlamentarismo y por esto la consecuente necesaria educación del ahora "pueblo soberano". El Estado comienza a hacerse cargo, en occidente, de la educación, realizándose un desplazamiento de la Iglesia. Se generó un movimiento impulsado desde Europa de reforma de la educación, del cual Uruguay no estuvo ajeno, y donde hay un cambio en la concepción y en el papel cumplido por la escuela.

Es en la dictadura del Gral. Latorre, y a su iniciativa, que se lleva a cabo la concreción de cambios en la educación, a través de la obra y el impulso de José Pedro Varela y todo un movimiento de intelectuales de su época.

Tras un viaje a Europa y Estados Unidos, en el que Varela toma contacto con la realidad expuesta, accede a la obra del positivismo y conoce a Sarmiento (quien estaba haciendo lo propio en Argentina en materia de reforma en la educación), logra formarse una serie de ideas y propuestas acerca de la educación, que orientarán luego su obra y pensamiento.

Al regreso de su viaje a nuestro país expresaba:

"La educación es lo que nos falta- decía entonces Varela- pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano...La mayor parte de nuestras disposiciones políticas están a la altura de las más civilizadas del mundo. Por qué, pues, teniendo leyes buenas, vivimos sin embargo en el caos? Porque las masas de nuestra población son ignorantes y atrasadas" (En Bralich, 1987:55).

Poniéndose así sobre el tapete el tema de la educación se funda la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular" que nuclea a un grupo de intelectuales de la época, que comienzan a pensar en el tema y a trabajar en pos de mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

Latorre llega al poder

"simbolizando la transición política y social del Uruguay en su primera fase modernizadora"

(Caetano-Rilla. 2001:77)

saliendo de una crisis que vivió el país que involucró y afectó a todas las áreas desde la economía a la política. Contaba con el total apoyo y respaldo de los empresarios rurales, que pertenecían a la Asociación Rural

"fundada en 1871 para responder a la "anarquía" reinante en la política del país y adecuar la estructura productiva a las exigencias del mercado mundial" (Caetano-Rilla. 2001:77)

Este grupo, que en definitiva era el que tenía el poder, buscando ese avance a nivel productivo promueve y apoya un cambio en la educación y una expansión de la misma.

Varela nombrado Presidente de la Comisión de Instrucción Pública, conducirá la reforma de la educación entre los años 1876 y 1879, luego de la cual muere.

Dentro de este proceso de reforma se dieron algunas instancias puntuales:

- Desde la Sociedad de Amigos de la Educación, comienza a difundirse la enseñanza primaria y a cambiar los objetivos y métodos de enseñanza.
- Comienza, además a manejarse la idea de una escuela laica, lo que molesta a la Iglesia.
- Mediante el proyecto de ley de Agustín de Vedia de 1873, se propone la gratuidad de la enseñanza, sostenida por un nuevo régimen impositivo; que los maestros comiencen a instruirse en lugares especializados para esto, y la desaparición absoluta de la enseñanza religiosa, de las escuelas públicas.
- Varela escribe "La Educación del pueblo" mediante la cual analiza profundamente la educación del país y la promueve. Plantea los principios que son: obligatoriedad, gratuidad, laicidad. El primero fue toda una novedad en la época, ya que representa una innovación en lo que eran los fines del Estado. Se empieza a introducir la noción de deberes sociales, lo que implica una nueva dimensión del Estado que comienza a incorporar el mantenimiento de la instrucción y la salud, fines secundarios que hasta el momento no le habían correspondido. En cuanto a la gratuidad, que ya había sido admitida, implica que la educación pasa a ser un servicio público, y por esto debe ser sostenida por el

Estado. El hecho de que sea obligatoria implica que debe ser gratuita. Este principio se funda además en el papel de igualdad que significa que la educación sea pública y que todos accedan. La laicidad implica que dentro de la escuela no se inculcará dogma de ningún tipo.

- Más adelante viendo la educación como un instrumento para el cambio Varela formula un proyecto de ley de educación común. El proyecto fue elevado y estudiado por el gobierno, aprobándose un proyecto definitivo en el que aparecen la mayoría de las innovaciones propuestas por Varela, en cuanto a contenidos y forma de organizar la educación, además de los principios ya mencionados de gratuidad y obligatoriedad.

Los cambios producidos por la reforma vareliana, y principalmente los principios impuestos a través de la misma, son la base de la concepción de la educación hasta nuestros días. En este momento se implanta un discurso que se mantendrá con el correr de los años hasta nuestros días, y es esta idea de la necesaria universalización de la educación. Los tres principios mencionados implican que todos los niños tendrán igualdad de posibilidades en el acceso a la educación, que la misma sea universal y que abarque a toda la población sin diferenciaciones de ningún tipo.

Desde comienzos del S XX el

"crecimiento de la población escolar se mantiene a ritmo sostenido..." "El número de escuelas para atender a esa población escolar creció también concomitantemente...y el número de maestros..." (Bralich, 1987:80).

Si bien existieron periodos de estancamiento en los años que siguieron, básicamente se puede decir que la enseñanza se extendió en cantidad y calidad. La población escolar pasó de

"45617 en 1897 a 74717 en 1910, 157300 en 1930 y 191000 en 1942",
(Bralich1987:80).

lo que en proporción al aumento de la población se pasó de que en 1897 hubiera un escolar por cada 17 habitantes a un escolar por cada 10 en 1942. (Bralich1987:80). También aumentó la cantidad de escuelas, donde de 545 escuelas en 1897 se pasó a 1542 en 1942.

En cuanto a los aspectos cualitativos se destaca en el año 1909 la concreción de la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas.

En las tres décadas siguientes a 1950, el Uruguay vivió una grave crisis económica y el trauma de una dictadura sangrienta. En esta etapa, se produce una inflexión en el desarrollo del sistema económico lo que repercute en un retraso en el sistema educativo de forma paulatina.

Este descenso en el desarrollo en cuanto a ambos aspectos, llegará a su máxima expresión en la década del 70, al producirse el quiebre del sistema político vigente, con la implantación de un régimen dictatorial.

Bralich (1987) plantea que el mayor retroceso se da en los cinco años que transcurren a partir de 1968. Aquí se da una fuerte intervención por parte del gobierno en la Educación, incluyendo la aprobación de una nueva ley en 1973, llamada Ley de Educación General cuyo objeto era poder controlar y manejar todo el sistema educativo, a través de una fuerte intervención en el mismo.

La Ley fue aprobada por el parlamento a pesar de la oposición de docentes y estudiantes a los contenidos y también a la propia forma de concebirla.

En la ley se crea el "Consejo Nacional de Educación (CONAE)", que tendrá la potestad de nombrar a las distintas autoridades de las diferentes ramas de la enseñanza, dejando de ser autónomas como históricamente lo habían sido (Rodríguez E., Rampini ML., Tornaría C., Mazei A.1984). Se argumenta que la enseñanza estaba muy politizada y por eso se debía intervenir directamente en la misma para evitar esto.

Otro conjunto de medidas se referían directamente a distintos tipos de libertades, como la de reunión en los locales de enseñanza, de expresión, no pudiéndose utilizar cartelera ni avisos, ni ningún tipo de propaganda. Los docentes además no podían agremiarse ni participar de asambleas. (Rodríguez E., Rampini ML., Tornaría C., Mazei A. 1984)

Se puede decir que en

"el plano pedagógico la política del régimen se expresó en: modificaciones inconsultas de planes y programas..., destitución masiva de docentes por razones ideológicas, proliferación de normas y reglamentos que pautaban hasta los más mínimos aspectos del hacer educativo...". (Bralich.1987: 69)

A través de lo dicho se puede dilucidar que el régimen imperante en este momento del país ve en la educación el camino para implantar su pensamiento, sus ideas y su forma de ver el mundo, e intervenir en la misma era la forma que se buscó para llegar a efectivizar esto.

Por ello, todo aquel que fuera contrario al régimen y lo expresara públicamente era destituido y visto como una amenaza, ya que podía inculcar sus ideas contrarias e influir en las nuevas generaciones. Atacando la educación y la libertad de pensamiento era más fácil que el régimen pudiera sustentarse.

Filgueira C. y Lémuez R.(1989) plantean que la atención especial que se le dio al sistema educativo en este momento, se vincula con ver al mismo como una amenaza a la estabilidad del régimen, ya que previo a la instauración de éste existió una gran oposición de los gremios y asociaciones educativas. Se agrega a esto el hecho de percibir a la comunidad educativa como un todo coherente donde se socializan las nuevas generaciones.

Los autores mencionados afirman que el régimen no tuvo éxito en la implantación de sus ideas en el sistema educativo, ya que no hubo grandes cambios, ni tuvieron un sustento en ese sentido, sino que básicamente las medidas fueron de control y represión, pero no de propuesta que pudiera traer grandes modificaciones de fondo. Además de no lograr adhesión de los jóvenes que se mantuvieron fieles al sistema existente.

De todas maneras en esos primeros años de la dictadura y como resultado de las medidas que se adoptaron, Uruguay pierde posiciones a nivel del continente, bajando la matrícula en todos los niveles de la enseñanza.

Capítulo III

3. La apertura a la Democracia y los cambios en el Sistema Educativo

Los cambios impuestos por el régimen de facto en el Sistema Educativo generaron mecanismos de gran intervencionismo, por ejemplo quitándole la autonomía que históricamente mantenían las distintas ramas de la enseñanza entre otras medidas que vimos anteriormente. Esto se mantuvo así, hasta la caída del régimen donde la aprobación de la Ley 15.739 estableció el orden legal vigente hasta el momento, aunque con algunas modificaciones.

Cabe acotar que esta Ley es la que se mantiene actualmente y la que mediante el Debate Educativo que se ha planteado por parte del gobierno del Frente Amplio se pretende reformar.

Luego de la salida de la dictadura, hasta llegar a la promulgación de dicha ley, las discusiones fueron muchas y muy variadas, ya que la misma se logró mediante la concertación de las distintas fuerzas políticas y sociales.

Plantean Filgueira C. y Léméz R. (1989) que en primera instancia la discusión giró en torno de la derogación o no de la ley vigente hasta ese momento, que fue además la que rigió durante la dictadura, que era la Ley 14101.

Aunque de parte de los partidos políticos las propuestas eran diferentes, las mismas mayoritariamente giraban en torno a la derogación de la mencionada ley. También mediante la unificación de ideas presentaron su propuesta (cada uno por su lado) los gremios de la educación, los estudiantes, los centros de investigación privados y los colegios privados.

Cabe acotar que durante la concertación para la salida a la democracia, existieron distintas instancias y mecanismos que confluyeron en la constitución de la

"CONAPRO (Concertación Nacional Programática), en la cual los partidos políticos, movimientos sociales, sindicatos, movimientos corporativos, gremiales empresariales se constituyeron en múltiples Comisiones... encargadas de establecer los acuerdos mínimos y lineamientos de la política futura del gobierno democrático" (Filgueira C., Léméz R., 1989:232).

Todas las propuestas realizadas acerca de lo que debía hacerse en materia de educación, fueron presentadas ante el subgrupo de educación, donde luego se iniciaron las deliberaciones.

El Partido Colorado pese a que era el único que apoyaba el mantenimiento de la Ley vigente hasta el momento, proponiendo hacerle algunas modificaciones, luego de muchas deliberaciones y viendo que no habría un avance, entendió que el consenso sólo se alcanzaría con la derogación de la Ley, apoyando entonces dicha derogación. Se entiende que la Ley será sustituida por una ley de emergencia que regirá hasta que se apruebe la nueva y definitiva Ley de Educación. Se acordó además que el plazo de vigencia de esa nueva Ley no superaría los dos años, luego de lo cual todos los actores integrantes de la CONAPRO proponen que debe darse un gran debate nacional sobre educación, que luego nunca se realizó, y la Ley se mantiene hasta la actualidad.

3.1. Qué contiene la Ley 15.739

La Ley 15.739 introdujo modificaciones a distintos niveles retomando, en algunos casos, normativas ya existentes antes de la dictadura pero que se habían dejado de lado en el correr de la misma.

En el capítulo I, se habla del principio de laicidad, apareciendo ya en el capítulo II los de gratuidad y obligatoriedad, principios que están en la base de lo que es la concepción de la educación en nuestro país, y que implican, como se mencionó anteriormente, la posibilidad de acceso a la educación en condiciones de igualdad, a todos los miembros de la sociedad.

Se habla de la libertad de expresión y de pensamiento, por lo que cualquiera sea este último nadie recibirá represalia, contrario a lo que expresaba la Ley vigente durante el gobierno militar.

En el capítulo II artículo 5, se crea la ANEP, como persona jurídica de derecho público estatal, con naturaleza de Ente Autónomo, de acuerdo con la Constitución y la Ley, y aparecen además los cometidos que ésta tiene. En el capítulo III se describen los órganos fundamentales de la educación. El jerarca máximo es el Consejo Directivo Central (CODICEN), compuesto por cinco miembros designados por el Poder Ejecutivo actuando con el Consejo de Ministros previa venia de la Cámara de Senadores. Entre estos cinco se designa el Director Nacional de Educación Pública y el Subdirector. Se crean los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional, cada uno

con tres miembros designados por el CODICEN mediante cuatro votos. Uno de ellos es designado como Director General.

Este mecanismo de selección, se dice en la propia Ley que es provisorio y que se realiza por única vez, y dice el artículo 9

"... las futuras autoridades de la Enseñanza serán designadas en el momento y por el procedimiento que establezca una nueva ley a sancionarse en la materia" (Ley 15.739)

Hasta que esto pasara seguirían actuando las autoridades elegidas.

Los distintos Consejos de las diferentes ramas de la enseñanza recuperan así cierta autonomía que habían perdido al ser unificados todos en la dictadura en el CONAE, autonomía que tuvieron históricamente.

Luego se describen las distintas atribuciones tanto del CODICEN como del Director Nacional de Educación Pública y de los Directores Generales, cuáles serán sus actividades y cometidos.

La Ley también habla del patrimonio de la ANEP, qué involucra y quién lo administrará, habla del Estatuto de los funcionarios, cómo serán las remuneraciones, lo que puede o no hacer el funcionario.

En el Capítulo IX, se crea la Comisión Coordinadora de la Educación y dice que la misma

" se integrará con el Ministro de Educación y Cultura o en su defecto el Subsecretario; el Director Nacional de Educación Pública u otro miembro del Consejo Directivo Central; los Directores Generales de los Consejos desconcentrados de la Administración Nacional de Educación Pública u otros miembros de dichos Consejos que los representen; el Rector o en su defecto, el Vice- Rector y dos miembros del Consejo Directivo de la Universidad de la República; el Presidente de la Comisión Nacional de Educación Física u otro miembro de dicha Comisión que lo represente y dos representantes de los Institutos habilitados designados conforme a la reglamentación que dictará el Consejo Directivo Central" (Ley 15.739).

La Comisión será presidida por el Ministro de Educación y Cultura o el Subsecretario. Desde aquí se proyectarán las directivas de la Política Educativa, tendrá además un rol de coordinación de la enseñanza pública, de promoción de la evaluación de planes y programas, de investigaciones y estudios acerca de la educación desde distintas áreas.

En el Capítulo X la Ley habla sobre los recursos administrativos que existen en los órganos que integran la ANEP, y en el XI sobre la forma de realización de las elecciones universitarias.

Ya al finalizar se menciona la forma en que serán restituidos los funcionarios que fueron destituidos por motivos ideológicos o políticos, y en el artículo 46 se deroga la ley 14.101.

La Ley introdujo cambios y reorganizó la educación, por un lado desde el punto de vista funcional, creando distintos organismos con distintas funciones y cometidos, estableciendo cómo se accedería a los cargos mediante concurso, entre otras medidas, y por otro lado resarcendo lo hecho por la dictadura mediante la restitución de funcionarios. De todas maneras, a pesar de esos cambios, se podría decir que con la restauración democrática la situación del Sistema Educativo se mantuvo estable.

Se dice esto, ya que no existieron grandes transformaciones, sólo se busco reorganizar para alcanzar cierta estabilidad pero no transformar, y esto debido a que el gobierno no se abocó al desarrollo de la educación. Una educación además que se vio con un gran recorte en su presupuesto, lo que se puede decir generó consecuencias en su funcionamiento.

Los esfuerzos desde el gobierno, en los primeros años de democracia, se centraron en la consolidación del Estado de Derecho existente anteriormente. (Filgueira C. y Léméz R, 1989).

Es recién en el año 1995, dentro del gobierno del Dr. Julio M^a Sanguinetti que nos encontramos con una serie de cambios en el Sistema Educativo uruguayo, que se plantean desde las autoridades como una nueva reforma en la educación, y que se enmarca además en el contexto de una serie de transformaciones que se venían produciendo a nivel de toda la sociedad.

Capítulo IV

4. Neoliberalismo y el nuevo contexto de las políticas sociales.

Las transformaciones que comienzan a vislumbrarse en el Sistema Educativo ya durante la dictadura, con por ejemplo una gran retracción del gasto en educación, van en concordancia con los propios cambios que por estos años comienzan a darse a nivel mundial, en cuanto a una nueva concepción de la sociedad y de la economía que empieza a extenderse. Comienza a implantarse el modelo neoliberal, que luego se impondrá con mayor firmeza a partir de los años 80'.

A mediados del Siglo XX, la intervención del Estado, tanto a nivel de la economía, como en lo que tenía que ver con las políticas de protección social, era absolutamente justificada y se tachaba además de imprescindible. Sólo éste podría hacer al capitalismo sustentable, manejando e interviniendo en todos los aspectos de la economía. Esto era fundamentado en el hecho de que el mismo podría

“asegurar un alto nivel de actividad económica mediante la inversión pública, el trabajo intensivo, el incentivo al consumo, y el pleno empleo” (Baráibar, 2002:47)

Se entendía que era el Estado, calificado de Estado de Bienestar, quien interviniendo en la economía, podría manejar y regular la relación entre el sector económico y el político, esto mediante la protección de los trabajadores, garantizando para los mismos una serie de derechos que culminaron mejorando su situación.

Baraibar X. (2003) enumera tres conjuntos de medidas que se introducen en el sistema de protección social que se mantiene hasta los 70': por un lado

“el compromiso con el pleno empleo como objetivo político principal”; “la introducción y ampliación de una serie de servicios sociales de carácter universal categorizados como derechos, así como de beneficios fiscales y de bienestar ocupacional promovido por las empresas a sus empleados” (Baraibar, 2003:2).

Por último, la autora señala,

“...el establecimiento de una red de seguridad, cuya principal función sería la de impedir que personas socialmente vulnerables quedaran bajo de un umbral socioeconómico considerado satisfactorio por el conjunto de la sociedad” (Baraibar, 2003 :2) .

Esta serie de medidas, fueron aplicadas por diversos Estados, y en América Latina, las mismas pueden identificarse con el tipo de políticas sociales que se implementaron

en nuestros países en una etapa, que diferentes autores llaman como de "sustitución de importaciones".

Agrega la autora, que a pesar de que este

"modelo permitió un importante proceso de modernización social y económica. Lo hizo, sin embargo, con sesgos sistemáticos en la distribución de los beneficios de dicho desarrollo" (Baraibar, 2003:2).

Laurell A. (2000) agrega que muchos de estos Estados latinoamericanos, puede decirse que fueron de Bienestar, entre otras cosas porque

"... reconocen en su legislación el concepto de derechos sociales y han elegido el seguro o la seguridad social públicas" (Laurell, 2000:241),

para garantizar una serie de derechos de los individuos.

Filgueira F. (1998) habla de que en nuestro país se dio el caso de que los *"autoempleados, el sector informal, desempleados crónicos y trabajadores rurales"* tuvieron acceso a protecciones y servicios pero lo hicieron *"más tardíamente y con peor suerte en materia de acceso a beneficios"* (Filgueira F, 1998: 85)

Es así que agrega el autor que el grado de acceso está estratificado, pero de todas maneras esta estratificación amortiguó la pauta de estratificación, lo que quiere decir que

"...si calculáramos los coeficientes de Gini del ingreso primario y del ingreso luego de las transferencias, el último sería más igualitario." (Filgueira F, 1998: 85)

Lo cierto es que en esos años, cada individuo por el simple hecho de pertenecer al mercado de trabajo recibía a cambio toda una serie de beneficios sociales, que además lo vinculaban a un colectivo más amplio, ya que eran logros que se habían alcanzado por el conjunto de los trabajadores, entendidos como derechos, y que hacían que se tuviera una cierta seguridad y estabilidad.

Esto es lo que existía hasta la década del 70', luego de lo cual comienzan a darse una serie de cambios a nivel mundial. Los mismos fueron atribuidos a diferentes factores y trajeron modificaciones tanto a nivel de la economía de los países, como por las propias modificaciones que surgieron en cuanto a la ideología política hasta ese momento imperante. Cambios, además, que repercutirían en América Latina, que no podía estar ajena a los mismos.

El quiebre del modelo taylorista-fordista, con la implantación de una economía globalizada, implicó transformaciones en el mercado de trabajo y en la vida de las personas.



034194

Plantea Baraibar X. (2002) que estas transformaciones implican *“aumento del desempleo y del subempleo; caída de la salarización y la desindustrialización del empleo... aumento del cuentapropismo y crecimiento del empleo informal”* (Baraibar, 2002:49)

Agrega la autora que todo esto impactará directamente en lo que tiene que ver con los sistemas de protección social, los cuales en el estado de Bienestar se asentaban en la relación de trabajo y surgían de ésta.

Desde quienes defenderán el modelo a implantarse, se atribuye como una de las causas, para justificar o explicar la crisis económica que se estaba sufriendo, a la intervención del Estado en la economía, donde la única solución que se entiende puede darse,

“consiste en reconstruir el mercado, la competencia y el individualismo” (Laurell, 2000:243).

Baraibar (2002) plantea que, además, a esto se agrega desde el punto de vista político el ascenso de la Nueva Derecha que da paso del pensamiento keynesiano al pensamiento monetarista. Este cambio de ideología implicó que

“se desacreditó la planificación económica activa de parte del Estado, las empresas estatales habían de ser privatizadas, los subsidios estatales serían suprimidos, los déficit de presupuesto serían eliminados; se buscaba restaurar el papel del mercado y colocar la eficiencia y el control de la inflación como objetivos centrales de la política” (Baraibar, 2003:3).

Se implanta la competencia en el mercado de forma individual, por lo cual los grupos organizados comienzan a perder fuerza y protagonismo.

Se produce la desregulación y flexibilización en el mercado laboral y cada individuo de forma particular deberá luchar por conseguir su propio bienestar. El individuo como poseedor de intereses particulares que buscará alcanzar, maximizará su beneficio personal, lo que se entiende beneficiará al resto de la sociedad.

En cuanto a las políticas sociales, el Estado intervendrá en lo mínimo, ya que según la doctrina neoliberal, el ámbito de atención de las necesidades del individuo se entiende que es la familia, la comunidad, o en todo caso algún otro actor privado. No es el Estado quien debe hacerse cargo de esto. Entonces no sólo se niega la intervención del Estado en la economía, sino que además se entiende que lo mismo debe ocurrir en cuanto a la protección social, que debe pasar ahora a manos de privados.

Plantea Baraibar X. (2002) que en el nuevo modelo de políticas sociales propuesto por el neoliberalismo, lo primero que cambia es la forma en que las mismas son administradas y gestionadas. De sistemas

“centralizados, sectorializados, con aspiración de universalidad y administrados estatalmente” se están dando “modelos de políticas sociales descentralizados, integrales, focalizados y con delegación de funciones en el sector privado” (Baraibar, 2002:50)

Esto por la propia concepción ya descrita en cuanto a la fuente de atención de lo social, donde el Estado sólo debe intervenir para garantizar un mínimo que aliviará las situaciones de pobreza y atenderá aquellas situaciones que los privados no quieren o pueden atender.

Se vuelve a la responsabilidad individual en lo que tiene que ver con la protección social, que dependerá del lugar que cada uno ocupe en el mercado de trabajo, como antes del Estado de Bienestar y se agrega a esto el hecho de que esta

“exigencia ocurre en el mismo momento en que se vuelve crecientemente difícil (o imposible) encontrar algún lugar en ese mercado de trabajo” (Baraibar, 2002:51).

En la década de los 90' aumenta el desempleo y para muchos se hace imposible el acceso al mercado de trabajo.

Dice Grassi E. (1994) que en lo que tiene que ver con las Políticas Sociales

“la estrategia de focalización es el correlato de la individualización de la fuerza de trabajo y de la posibilidad estructural de la exclusión de una parte de ella del mercado de trabajo, es decir de la forma legítima de acceder a los recursos” (Grassi, 1994:129).

Existirá una proporción de la población que se encontrará excluida y solo podrá acceder a los recursos mediante la asistencia focalizada. Si la nueva concepción de Estado concibe una sociedad como un agregado de individuos buscando concretar intereses particulares, no pueden esperarse acciones que interfieran en dichos intereses.

“Dicho de otro modo, si la vivienda, la educación, la alimentación, el trabajo, el salario, etc. dejan de ser “derechos” (constitutivos de sujetos colectivos) para ser “recursos cuyo acceso regula únicamente el mercado”, el no acceso deja de ser un problema del Estado, para ser un problema de particulares. La política de legitimación oscilará, necesariamente, entre el asistencialismo y la represión” (Grassi, 1994:131).

Se puede agregar que existe un planteo de recurrir a la familia o a la comunidad en un momento en que éstas también se ven debilitadas. Como opción quedaría la asistencia a la cual se accede pasando por

“mecanismos de acreditación de pobreza, comprobación de ingresos y evaluación de trayectorias individuales...” (Baraibar, 2002:52).

De Martino M. (2001) plantea que existe una responsabilización hacia la familia para que la misma pase a cubrir servicios que el Estado pretende dejar de brindar. Dice que

“... la crisis del Estado de Bienestar aparentemente requiere una “solución familiar”-al menos parcial- en términos de reducir su dependencia de los servicios colectivos y “aumentar o “redescubrir” la autonomía e iniciativa personal/familiar” (De Martino, 2001: 111).

Pero esto, a su vez, tiene sus contradicciones ya que el modelo existente hasta el momento, que se dio a través de una legislación basada en la familia, ha llevado a que se dieran una serie de cambios en lo que es la vida familiar, el desarrollo de la misma y la propia conformación de la familia. Cambios que hacen que sea muy difícil el poder revertir las funciones que la familia fue depositando en las diferentes instituciones y de las cuales se pretende ahora nuevamente vuelva a hacerse cargo.

Mioto R.(2001) plantea que más allá de que la sucesiva intromisión del Estado en lo que es la vida familiar, que generó controversias y diferentes posturas acerca de si significó o no una intromisión en lo que es la vida privada, en cierto modo generó todo un sistema de protección y de garantía de determinados derechos para la familia. Actualmente la atención de la misma apuntaría a aquellas situaciones donde se encontrarían lo que la autora llama individuos problema. También a aquellas familias que se presentan como incapaces de abordar sus problemas y los mismos, además, se presentan como una amenaza para la sociedad.

De Martino plantea que los nuevos cambios que se vienen dando en la atención de lo social y que ella llama de “neo-familiarismo”, al enfrentarse con nuevos tipos familiares

“se presenta como negligente con estas transformaciones, el abordar la familia – como tal vez lo hizo el Estado de Bienestar- como un campo autónomo, compacto y definitivamente articulado. es decir, como un campo de interacciones ya dadas y conocidas.” (De Martino, 2001: 112).

No puede dejarse de ver la complejidad de la familia en la actualidad y tenerlo en cuenta a la hora de aplicar las diferentes políticas, sino, dice la autora, se estaría incurriendo en un grave error.

Sumado a lo expuesto, en materia de políticas sociales, existe otro aspecto novedoso en lo que han sido los cambios impuestos en los últimos años y tiene que ver con el hecho de incluir la participación en la formulación en algunos casos y principalmente en la ejecución de las políticas por parte de la ciudadanía.

Las nuevas políticas en el campo de lo social proponen la participación de la ciudadanía, lo que en cierto modo la corresponsabilizaría en lo que acerca de las mismas se decida.

En este sentido dice Midaglia (2000) que

"... la proyección de la nuevas políticas sociales no sólo requerirá de una reformulación de la órbita pública en sus clásicas áreas de intervención social, sino que también de la incorporación de agentes "silenciados" por los antiguos marcos de prestaciones" (Midaglia, 2000:21)

Esto implicaría que las prestaciones ya no serían recibidas de manera pasiva, sino que se da la posibilidad de que se obtengan mediante el mercado, o

"por el traslado de programas a organizaciones no lucrativas" (Midaglia, 2000:21)

A su vez estas organizaciones oficiarian como intermediarias entre el Estado y la sociedad civil y también como voceras de lo que la sociedad exprese.

"De esta manera la responsabilidad social se distribuiría en la sociedad, promoviendo la participación de nuevos actores en la definición e instrumentación de políticas sociales específicas" (Midaglia, 2000:21)

Es así que la instrumentación de las políticas sociales no se entenderá como impuesta por parte del Estado, lo que en el marco de estas nuevas políticas aparece como la contracara del hecho de que la ciudadanía pueda participar y volcar su opinión y visión acerca de qué es lo que se debe hacer mediante las mismas. Filgueira (1998) plantea que el riesgo de esta propuesta tiene que ver con el grado de exclusión que presentan las distintas sociedades, es así que en los países de menor exclusión es más fácil que determinados grupos organizados puedan utilizar la participación y dice el autor que principalmente como forma de control. En aquellos países con mayor exclusión la utilización de esta herramienta se torna más compleja.

Igualmente los autores mencionados hasta el momento entienden que de todas maneras se ha hecho difícil que se produzca una retirada absoluta del Estado en materia de políticas sociales, sí se puede decir que ocurrió esto en lo que tiene que ver con la economía donde se han producido modificaciones mucho más grandes.

En materia social la dificultad del cambio se puede decir que es debido al fuerte arraigo del anterior modelo en nuestras sociedades, que hace que aún hoy se le exija al Estado un fuerte compromiso en cuanto a protección social se refiere.

Se puede agregar que como plantea Laurell A. (2000) esta dificultad en el retiro del Estado en cuanto a la atención de lo social, tiene que ver con que cuando se ha planteado la posibilidad de abandonar la atención de lo que han sido derechos sociales *"...este tema se ha convertido en una controversia política con implicaciones electorales de primer orden"* (Laurell, 2000:246)

Plantea la autora que igualmente sí ha habido cambios a nivel de las políticas sociales. Pero los mismos no han sido en lo que tiene que ver con los beneficios básicos que existían, sino mas bien en los programas contra la pobreza. Esto a su vez ha traído grandes problemas sociales ya que la política económica implantada ha hecho que aumente la pobreza y la exclusión.

En América Latina, aunque con diferencias entre los países, por la propia realidad en cuanto a los regímenes que existieron anteriormente y los grados de protección que fueron diferentes, la aplicación de las políticas neoliberales también se está llevando a cabo. Esto en nuestros países trajo como consecuencia una polarización de las sociedades entre ricos y pobres, incluyendo a clases trabajadoras que han visto modificada su situación.

Además se entiende que la ideología que conlleva este tipo de políticas se ha ido implantando poco a poco. Se ha ido arraigando en el imaginario colectivo y se han ido internalizando los conceptos en cuanto a los diferentes aspectos que la misma involucra.

Esto es lo que trataremos de estudiar e identificar luego mediante el análisis del discurso de los resultados del debate educativo, viendo cómo podemos ver reflejados en el pensamiento colectivo los distintos aspectos.

En primer lugar intentaremos ver que pasó en la educación primaria con la última reforma educativa llevada a cabo en el año 1995, en el marco del gobierno del Presidente Julio María Sanguinetti, que se constituye en antecedente inmediato a la reforma que quiere realizarse en la actualidad y que también en cierto sentido se enmarca en los cambios descriptos que se venían procesando.

4.1. Características de la última Reforma Educativa

Ante la realidad con que se enfrentaba la educación en la década de los 90' y en el marco de políticas sociales que se vieron transformadas por el embate neoliberal, la política educativa también sufrió cambios, que generaron infinidad de discusiones acerca del sentido en que los mismos se produjeron.

La discusión, que principalmente se dio en los años posteriores a la reforma que se realizó en la educación, giró en torno de dos posiciones: por un lado se planteó que los cambios que se impusieron en la política educativa siguieron la lógica del modelo neoliberal. La otra postura, que era la que tenía entre otros el gobierno, decía que los cambios fueron en un sentido universal, se buscó ampliar la población beneficiaria de la educación y que en cierto modo era una reforma que estaba más relacionada con lo que fueron las políticas en el Estado de Bienestar.

De todas maneras la discusión expuesta excede el objetivo del trabajo, por lo que nos limitaremos a una breve reseña acerca de en qué consistió la reforma, para luego poder entender qué continuidad existe en la actualidad, con los principales puntos de discusión que se plantearon en ese momento.

La reforma se llevó a cabo en medio de una gran cantidad de críticas a la misma, tanto de parte de los gremios como de la oposición política al partido de gobierno.

Ante los "grandes fracasos educativos"¹, por el alto número de repeticiones que se estaban visualizando, según los diferentes diagnósticos realizados por CEPAL y los cambios que entendieron se estaban dando en la población beneficiaria, se idearon una serie de medidas que pudieran enfrentar la nueva realidad donde se entiende existe una fuerte relación entre situaciones de pobreza y bajo rendimiento escolar.

La reforma contó con cuatro ejes articuladores que apuntaron a distintos objetivos:

- consolidación de la equidad social
- mejora de la calidad educativa
- dignificación de la formación y la función docente
- fortalecimiento de la gestión institucional (Filgueira C., Martínez E., 2004: 155)

¹ Concepto muy polémico, ya que deposita la responsabilidad en el niño, que sería el que está fracasando ante el aprendizaje y no plantea el hecho de que se trate de una falla en la tarea de enseñar

Estos objetivos se desagregaban en múltiples acciones en todos los niveles de la educación.

En cuanto a las medidas tomadas en educación primaria se busca la universalización de la educación inicial. Se dice que en relación al objetivo de equidad *"...en tanto la educación inicial tiende a contrarrestar el déficit cultural y social de los niños procedentes de los hogares más pobres y a promover mejoras en los niveles de rendimiento durante el ciclo escolar, su expansión y consolidación constituyó el objetivo primordial del último periodo"* de lo que fue la reforma (Filgueira F., 2005:40).

Es así que luego de que se expande la matrícula en 4 y 5 años y ante la evaluación positiva de esto, a partir de 2003 se define la obligatoriedad en el nivel de 5 años.

En lo que tiene que ver con educación primaria y con relación a la equidad, se hace *"hincapié en tres aspectos: la valoración de la educación como política social, la integración coordinada de otros sectores sociales (alimentación y salud) en la acción educativa y la extensión de los tiempos escolares como forma de compensar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje"* (Filgueira F., 2005:40).

Es así que comienzan a implementarse dos tipos de programas. Por un lado, un Programa de Alimentación Escolar, donde se instalan gran cantidad de comedores. Por otro lado la controvertida implementación de Escuelas de Tiempo Completo, en las que se llevan a cabo programas como el de Adquisición de Segunda Lengua, con la enseñanza del idioma inglés, el Programa de Fortalecimiento del Vínculo escuela/familia/comunidad, que implicó el trabajo en estas escuelas de equipos interdisciplinarios y el Programa de actividades recreativas y expresivas.

Hay que agregar que a pesar de que esta reforma fue muy controversial, sus medidas, en lo que tiene que ver con educación primaria, aún hoy se siguen implementando y hasta el momento no se ha desmantelado en este nivel nada de lo realizado. De todas maneras se puede decir que muchos de los temas aquí planteados permanecen en el tapete y aún hoy se siguen discutiendo. Luego de más de 10 años y sin una solución aparente siguen preocupando.

¿Cuál será la percepción de la ciudadanía en este sentido? ¿Qué temas son los que preocupan? ¿Existirá en el imaginario colectivo una continuidad en lo que se viene discutiendo o las preocupaciones que aparecen serán otras? A la hora de analizar los resultados del Debate éstas son algunas de las preguntas que entiendo interesante plantear, para poder entender cuál es la preocupación y la percepción de aquellos que participaron en el Debate en cuanto al tema en la actualidad.

Capítulo V

5. La educación en debate. ¿Qué implicó el Debate Educativo?

Para comenzar se entiende imprescindible poder enmarcar y contextualizar lo que fue el llamado "Debate Educativo", poder entender en que consistió el mismo y cómo se desarrolló, para luego analizar sus principales resultados.

En el año 2005 y en el marco de un gobierno por primera vez de izquierda y catalogado como progresista, se propone impulsar una reforma del Estado, que involucra diferentes aspectos. Esto incluiría una propuesta de reforma en lo que tiene que ver con la Salud, la Seguridad Social, el Sistema Impositivo, y se propone e impulsa además la búsqueda de un cambio a nivel de la Educación con la promulgación de una nueva ley en esta materia. Todo esto basado en un discurso de equidad, donde todos los cambios que se impulsan tienen como argumento el estar dirigidos en este sentido, en el de alcanzar una sociedad más equitativa y con una redistribución de recursos.

En lo que tiene que ver con la educación, Filgueira F. y Linchestein S. (2006), plantean que el argumento del gobierno para apoyar y fomentar un cambio en la misma, se basa en lo que describen como una evolución negativa del estado de la educación en la actualidad. Además debe pensarse en una nueva ley de educación, ya que la existente fue creada con carácter de emergencia en el año 1985 con una vigencia de dos años, que nunca se modificó ni se revisó, por lo cual ésta es una materia pendiente para la sociedad.

En su discurso de apertura de lo que fue el Congreso Nacional de Educación en el año 2006 el Ministro de Educación y Cultura Jorge Broveto expresó:

"Nuestro principal objetivo es construir un sistema educativo de la máxima equidad, que asegure a toda nuestra gente igualdad de acceso a la educación y a la cultura en similares condiciones de calidad lo que requiere políticas activas que enfrenten las marcadas diferencias y la desigualdad de posibilidades que existe entre sectores sociales. Debemos recuperar, con su máximo vigor, como ya se ha iniciado, el papel integrador social inherente a la educación y la cultura" (Documento Congreso Nacional De Educación).

A través del discurso puede entreverse el concepto que se tiene de la educación, como integradora de la sociedad. Se plantea la necesidad de una igualdad en las

posibilidades de acceso a la misma y en la calidad de la educación, sin diferencias según los sectores sociales y las posibilidades que se tengan.

Desde el gobierno se entiende que la búsqueda de alternativas para lograr una mejora en la educación debe realizarse en conjunto y toda la sociedad debe sentirse involucrada y aportar para esto. Por lo que se propone la participación por parte de toda la ciudadanía en la construcción de propuestas.

Filgueira F. y Linchestein S. (2006), plantean que por otro lado existe una fuerte crítica por parte de la coalición de izquierda a lo hecho en la última reforma, la "Reforma Rama", centrándose principalmente en

"el estilo personalista y poco participativo en la conducción de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en la constitución de estructuras de decisión e implementación paralelas al organismo y en algunas medidas específicas de la reforma". (Filgueira F. y Linchestein S.: 120, 2006).

Esto último en referencia al Plan Piloto en Educación Secundaria, y a los Centros Regionales de Profesores.

En el transcurso del año 2006 se propone la realización de un gran debate acerca de la educación, a nivel nacional y que plantea que todos los ciudadanos, no sólo los actores de la educación, puedan participar y aportar insumos para poder transformar la educación y llegar a concretar una nueva ley, la que es una de las principales apuestas de este gobierno en dicha materia.

Desde el gobierno se dice que

"... la importancia del sector educativo para la sociedad y el estado insatisfactorio de la educación del presente, han determinado que distintos sectores de la vida política nacional, y en particular la comunidad educativa, hayan planteado reiteradamente la necesidad y urgencia de adoptar profundas medidas de cambio" (Documento final CODE: 5, 2007).

Por este motivo es que el gobierno junto a la ANEP y la Universidad de la República convoca a un Debate Educativo

"promoviendo la reflexión colectiva en la que toda la población pudiera participar para examinar los problemas actuales, proponer las orientaciones generales que la educación ha de tener en el futuro y sugerir los medios para lograr que las condiciones materiales y profesionales de la educación se adecuen no sólo a las aspiraciones y necesidades actuales del pueblo uruguayo sino también a una visión esperanzada y solidaria de nuestra futura sociedad" (Documento final CODE: 5, 2007).

El discurso del gobierno plantea a la educación como una de las principales prioridades nacionales, un derecho fundamental y universal cuyo ejercicio impulsa la realización personal, el desarrollo democrático de nuestra comunidad nacional y contribuye a un bienestar asentado en la más amplia justicia social. (Documento final CODE)

Para promover el debate, el Ministerio de Educación y Cultura, en acuerdo con ANEP, UDELAR y la Comisión Coordinadora de la Educación, creó la Comisión Organizadora del Debate Educativo (de ahora en adelante CODE) que se presentó el 15 de diciembre de 2005. La misma fue integrada por personas designadas por el MEC tras haber sido consultadas todas las instituciones y sectores vinculados a la educación. Trabajaron de manera honoraria y a título personal, pudiendo trasladar opiniones de las instituciones a las que pertenecían.

La CODE se constituyó de 22 personas

“representativas de diferentes sectores de la educación pública y privada, del ámbito docente y estudiantil y de las cuatro colectividades políticas con representación parlamentaria” (Documento final CODE: 5, 2007).

Por otro lado, en cuanto al funcionamiento del debate, el 23 de febrero de 2006 se aprobó la creación de Comisiones Zonales y Departamentales para el mejor y más fluido desarrollo del mismo. Existieron 16 Comisiones Departamentales, 18 Comisiones Zonales en Montevideo, 9 en Canelones y 4 en Colonia. Además de la creación de otras que se relacionaron con las comisiones zonales. Fueron 60 en total en todo el país y cada localidad resolvió la integración de las mismas.

El 4 de abril de 2006 se lanza el llamado al Debate desde el Palacio Legislativo, con la oratoria de distintas autoridades de los organismos que convocaron al mismo.

La CODE estableció dos mecanismos de participación en el Debate, por un lado las Asambleas Territoriales, convocadas y organizadas por las comisiones zonales y departamentales. En las mismas se buscó la participación de vecinos y ciudadanos de toda procedencia, pertenecientes a un área geográfica previamente delimitada. Por otro lado estuvieron los Encuentros Sectoriales, que se realizaron con organizaciones e instituciones, que a nivel local fueron convocadas por las mismas comisiones mencionadas y a nivel nacional por la CODE.

En todos los encuentros se contó con una guía proporcionada por la CODE, a efectos de la mejor sistematización de los resultados de la discusión, además de

proporcionar sugerencias para el mejor funcionamiento y organización de las asambleas.

La guía se dividió en cuatro secciones: 1- La educación formal, en sus distintos niveles y modalidades. 2- La educación no formal. 3- Los grandes temas y desafíos que atraviesan toda la educación, suscitando polémica y exigiendo respuestas creativas. 4- El sistema educativo: sus principios rectores, su estructura actual y futura. Las formas de organizarlo dirigirlo y financiarlo. Dentro de cada uno de estos grandes ejes temáticos se desarrolló a su vez una serie de puntos como ideas para discutir los distintos temas. A la hora de utilizar la guía, cada asamblea tuvo la libertad de hacerlo de la manera que se entendiera más conveniente, de usarla toda o parte, agregar temas o no utilizarla. Se creó más que nada como un eje conductor de la discusión y también como una manera de unificar la discusión para poder luego sistematizar mejor los resultados.

La intención era la de la realización de una gran difusión del debate convocando a la participación de todos y buscando que el tema estuviera en el tapete.

Según el Documento final de la CODE, entre el 4 de abril y el 30 de setiembre de 2006 se realizaron 713 Asambleas Territoriales, 544 en el interior del país y 169 en Montevideo, y según las actas participaron en total 19070 personas. En el informe final, no aparece la procedencia de estas personas, si fueron padres, vecinos, o principalmente personas vinculadas a la educación.

Los Encuentros Sectoriales fueron 32, en los que participaron en total 157 organizaciones, que presentaron documentos producto de diferentes congresos o instancias resolutorias y en esos encuentros participaron 2370 personas.

Para el procesamiento de las actas y los aportes de las distintas asambleas, se constituyó un equipo de técnicos compuesto por ocho profesionales, provenientes seis de la UDELAR y dos de ANEP, y se contrataron además 50 pasantes, estudiantes de UDELAR y magisterio. Los aportes luego que fueron procesados y sintetizados, se publicaron en dos partes que constituyeron el informe realizado por la CODE para llevar al Congreso Nacional de Educación que se realizó desde el día 29 de noviembre hasta el 3 de diciembre de 2006 y fue denominado "Primer Congreso Nacional de Educación Maestro Julio Castro" convocado por la ANEP, el Ministerio de Educación y Cultura y la UDELAR y organizado por la CODE.

Principales resultados del debate, “lo que opinó la ciudadanía”

A la hora de realizar un análisis de lo que fueron los principales aportes al Debate, resultado de las asambleas territoriales y los documentos entregados por las organizaciones a la CODE, nos centraremos en lo que a Educación Primaria se refiere. Esto, por un lado, debido a la necesidad de acotar el tema a un área específica por motivos de lo extenso del documento y lo abarcativo que fue el propio Debate y por otro lado por la propia lógica que sigue el trabajo, donde el estudio se concentra, por un motivo de inquietud e interés personal, en la escuela pública.

Para comenzar, al revisar el documento se puede ver que los aportes fueron muy variados y apuntaron a distintos aspectos de lo que es el propio funcionamiento de las escuelas.

Cabe destacar que estos aportes, por momentos y en cuanto a algunos temas, se vuelven contradictorios, lo que lleva a cuestionarse acerca de qué criterio se tendrá para elegir cuáles se utilizarán. Las contradicciones dan cuenta además de lo complejo del tema a trabajar, por la infinidad de posturas que genera.

De lo expuesto en el documento, se puede decir que las consideraciones que se realizaron, especialmente a nivel de lo que fueron las asambleas territoriales, en su mayoría se basaron en la realidad del medio en que las mismas se llevaron a cabo, con sus problemáticas específicas. De todas maneras en muchos casos se realizaron aportes a la globalidad, abordando los temas de manera general y colectiva sobre la realidad nacional. Esto lo expresa el propio documento, pero además se puede ver en los distintos aportes realizados.

Para el análisis de los datos la estrategia a utilizar es poder ver a través del estudio del discurso de los participantes, las diferentes concepciones que aparecen acerca de una serie de categorías centrales desarrolladas anteriormente en el trabajo.

5.1.1. El lugar del Estado

Para comenzar se puede decir que es muy importante el lugar que se le atribuye al Estado en lo que tiene que ver con la educación, recalcándose el papel del mismo como garante de la educación de los niños en todos los niveles.

En el ya mencionado Congreso de Educación se dice que esta última es un derecho fundamental, que debe comenzar desde el nacimiento y desarrollarse a lo largo de toda la vida y que la misma debe ser garantizada por el Estado.

Por ejemplo al hablar de educación inicial, donde existe una modalidad de tipo mixta en lo que tiene que ver con la atención de niños de 0 a 3 años, más allá de que las opiniones son encontradas en cuanto a la forma en que la misma debe impartirse, existe acuerdo en que debe ser el Estado quien debe garantizarla. Inclusive se pide mayor control por parte de primaria a las instituciones privadas.

Como se expuso a lo largo del trabajo en nuestro país históricamente ha sido el Estado quien se ha ocupado de la educación, es quien la ha garantizado e impartido mayoritariamente y esto es algo que se puede ver está muy arraigado en nuestra sociedad y en lo cual no existe punto de discusión al pensar en una posible reforma educativa. Se mantiene la idea de un Estado central, donde hay una fuerte intervención por parte del mismo en cuanto a todo aquello que tiene que ver con la educación. En cuanto a esto se puede decir que no existe la posibilidad de delegar funciones, principalmente en lo que tiene que ver con el control de lo realizado en las instituciones educativas.

Es necesario destacar, que aparece muy recalcado el lugar del Estado como garante de la educación y para esto se pide un mayor control por parte del mismo en lo que son las instituciones privadas, por ejemplo. No aparece un reclamo, ni una postura que diga que sea el Estado quien sea el único que deba impartirla. Esto es algo que está muy presente en la actualidad, el hecho de la mercantilización de la educación, que poco a poco ha estado cada vez más en manos de privados y que es algo que en el debate no aparece cuestionado. Se pide que el Estado controle, pero se ha ido naturalizando, en el imaginario colectivo, la incorporación de privados a la hora de impartir la educación.

5.1.2. Cómo se percibe la escuela

A la hora de evaluar lo que es el funcionamiento de las escuelas, se dice que no *"existe un juicio negativo sobre el sistema de Educación Primaria en general, salvo muy escasas opiniones"*. Igualmente *"se señalan insuficiencias que están mayoritariamente en las áreas técnicas, administrativas, económicas, de relacionamiento, etc. y que en general*

están basadas en la incapacidad del sistema de adecuarse a los cambios en estas últimas décadas." (Documento final CODE, 2007:15)

Agrega el documento que no hubo la capacidad necesaria para que en las renovaciones que se llevaron a cabo en la educación, se expresaran o introdujeran los cambios que existieron y se fueron dando a nivel de la sociedad, las relaciones sociales, del conocimiento, la tecnología, cambios económicos y a todo nivel. Esto lleva a cuestionarme si no será que la estructura de la Educación Primaria es muy rígida, lo cual ha impedido que la misma pudiera irse amoldando a los propios cambios de la sociedad y a ir resolviendo cómo abordarlos.

Desde los aportes documentales de las organizaciones al tema se dice que a pesar de que la Educación Primaria es el sector más consolidado del sistema, igualmente existen desafíos a enfrentar para alcanzar una educación de calidad que se entiende como

"determinante para la formación personal y ciudadana" (Documento final CODE, 2007:23).

Y agrega que esto no

"sólo porque aporta las grandes herramientas con que se accede progresivamente al saber, sino porque constituye el ámbito complementario de la familia, con gran repercusión en la adquisición de actitudes y valores" (Documento final CODE, 2007:23).

Se puede decir que en el imaginario colectivo a través del discurso se sigue percibiendo por tanto a la escuela como una institución fundamental para la socialización del niño, institución complementaria a la familia que contribuye en la obtención de las principales herramientas para vivir y moverse en la sociedad.

A pesar de lo expuesto y de este cuestionamiento que se hace desde el discurso a lo que es la estructura de la Educación Primaria, diciendo que una posible falla en la misma estaría en esa estructura, no se da en todo el Debate una discusión en este sentido. No se pone en tela de juicio lo rígido de ese sistema y al plantearse los diferentes problemas que existen en el mismo siempre éstos son depositados en el afuera de la institución.

Por otro lado se habla de la escuela como una institución donde se aprenderán valores, pero tampoco se expone en el Debate qué valores son esos de los que se habla, si son los mismos para todos y cuáles, en caso de ser diferentes, serán los que se quieran inculcar, o los que prevalecerán.

Existen discusiones que son más profundas que tal vez la educación debería darse y que no aparecen en el Debate. Habría que cuestionarse el hecho de que si existen dificultades para llegar a la población beneficiaria las mismas estén en la propia institución y no en los cambios que se hayan dado en la sociedad o en la población que concurre a la escuela. Pero la inexistencia de un debate en este sentido podría estar relacionada también con esa rigidez del sistema educativo que hace que no se dude de la eficacia del mismo.

La realidad muestra que existen escuelas en las que los niños no aprenden, hay dificultades para enseñar y no se plantea una discusión en este sentido. Pero en la actualidad nos encontramos con una escuela que busca inculcar determinado tipo de educación, que sigue siendo el mismo que impulsaba la escuela vareliana, que apuntaba a un determinado modelo de país y que en la actualidad ya no tiene vigencia. Se dice que no se duda de la eficacia de la escuela pública y no existe un cuestionamiento en este sentido, para luego encontrarnos con que la realidad dice otra cosa. La escuela aparece como la única institución válida para impartir educación y no se cuestiona esto en ningún momento, ni el hecho de que se esté reproduciendo determinado modelo que aparece como hegemónico, pero que puede estar en discordancia con la realidad.

5.1.3. Participación de la comunidad

Aparece la idea de que la relación escuela- comunidad ha sufrido un resquebrajamiento y se argumenta que se debe a dos causas: por un lado

"un claro desinterés por las actividades y necesidades de las escuelas públicas de la mayoría de las comunidades de las diferentes zonas". (Documento final CODE, 2007:18),

Por otro lado también se plantea que las escuelas

"se encierran en su ámbito desconociendo muchas veces la opinión, los deseos y las necesidades de la sociedad a la que pertenecen" (Documento final CODE, 2007:18).

Por ello se propone para mejorar el vínculo, que exista una relación bidireccional escuela-familia, manteniendo un diálogo permanente.

Se dice que el centro debe ser abierto a la comunidad y que la misma debe participar en sus actividades, deben buscarse las estrategias para acercar la

comunidad al centro educativo, buscando un compromiso con el mismo y la creación de espacios para que los padres participen, como pueden ser talleres.

Desde las instituciones se pide un involucramiento en lo que es la actividad escolar depositándose en la comunidad una tarea que luego desde la escuela no se termina de entender si realmente se quiere. Digo esto, ya que en el aporte de los padres existe un planteo de que la escuela se cierra a la participación.

Aquí la pregunta que surge es qué tipo de participación se esperaría desde la comunidad y de qué tipo de comunidad se está hablando. Tal vez lo que se espera es que desde la familia de los niños exista un apoyo para solucionar determinados problemas que surjan en la escuela y no una participación en la resolución de temas que tienen que ver con lo educativo. También la pregunta es si este pedido de participación será para todas las escuelas o sólo para las de contexto crítico. No se aclara a qué se refieren con comunidad, si es el barrio, la familia de los niños. En las escuelas que no son de contexto por lo general se proviene de diferentes lugares, ¿se habla aquí también de comunidad?.

En este punto hay que prestar atención si no se estará hablando de comunidad en escuelas "de contexto", donde se dice deben participar y hacerse cargo de una situación conflictiva dentro de la institución, pero que se entiende es ajena a la misma y por tanto deben hacerse cargo desde afuera y responsabilizarse de lo que ocurre.

5.1.4. Participación de la familia

Se plantea la necesidad de alcanzar un involucramiento, en lo que es el funcionamiento de la escuela, por parte de la familia de los niños y lo que se pretende, se dice, es contar con un apoyo para enfrentar las distintas situaciones que se presentan.

Desde aportes de asambleas realizadas en zonas de contexto se expresa la necesidad

"de educar también a los padres tomando medidas para hacerlos concurrir a la escuela y que asuman responsabilidades frente a las acciones de sus hijos" (Documento final CODE, 2007:17).

Desde aportes documentales de organizaciones se plantea la posibilidad de realizar consejos de padres para que puedan influir en distintas decisiones que se tomen en los centros educativos. La pregunta es en qué tipo de decisiones interesa que participen, si

es en aquellas que tienen que ver con lo educativo o en decisiones ante problemas como pueden ser de conducta o relacionamiento, por ejemplo, que se entiende no tienen que ver con lo educativo por ser externas a la escuela.

En cierto modo se puede decir que se busca apelar a la familia para que la misma se haga cargo de actividades que antes no tenía. Lo que se podría interpretar como una contrapartida, donde al entenderse que la escuela está dando mucho a los niños, los padres deben hacerse cargo de lo que se podría decir les corresponde en cuanto al comportamiento de los niños. Y esta necesidad de participación de los padres por parte de la escuela, a su vez es planteada por la propia ciudadanía que participó del Debate, no desde las autoridades. Por esto se puede entender que existe una internalización por parte de la primera del discurso que se viene dando en los últimos treinta años. Se busca que la familia y la propia comunidad se hagan cargo, por ejemplo participando, de actividades de la escuela que tienen que ver con el funcionamiento o el mantenimiento de la misma, que es algo nuevo y que años atrás no se daba.

Se pide que la familia se involucre y en cierto modo se puede decir que se juzga como negativo el que no lo haga, como expresión de desinterés, pero la pregunta es si la misma cuenta con la posibilidad de hacerlo. Aparece, mediante los diferentes planteos, como mal visto el no opinar o formar parte en las actividades planteadas desde la escuela. Expresa que

"Debe existir una relación bidireccional entre la escuela y la familia, un diálogo permanente y participativo" (Documento final CODE, 2007:19).

Aquí es pertinente recordar lo planteado por los autores expuestos en el capítulo anterior, donde la participación tiene un sentido en el marco de las nuevas políticas sociales y la misma legitima el discurso de que la gente pueda opinar y en cierto modo controlar lo que se está haciendo, pero también busca corresponsabilizar a la población en algo que antes no le correspondía.

Existen problemas en el funcionamiento a la interna de los centros educativos y se pide a la familia y a la comunidad a la que pertenece la escuela que se involucren y participen para tratar de apoyar e intervenir en la resolución de los conflictos. Lo que se pretende es que la familia se haga cargo de situaciones, que se entiende desde la institución son ajenas a la misma. Aquí la participación no sería en lo que podrían ser modelos de autogestión por ejemplo de los centros educativos por parte de las familias, sino en cuestiones bien específicas que hacen a las situaciones de mal funcionamiento

o de problemas de relacionamiento. Situaciones además de las cuales la responsable parece ser la familia y por eso debe involucrarse.

En cuanto a otro punto de análisis dentro de este tema, en determinado momento, por ejemplo, se discute el hecho de qué sería lo correcto, si el crearse más jardines de infantes o si es la familia quien debe hacerse cargo de los más pequeños. Detrás de este discurso, se puede decir que existe determinada concepción de familia, que no toma en cuenta el hecho de que en la actualidad y desde hace ya años, la nueva división de tareas en el hogar y los propios cambios culturales en las concepciones de género, hacen que en algunos casos no sea posible que el niño permanezca en su casa aunque se quisiera y me pregunto ¿sería correcto eliminar los jardines que son un servicio que existe y del cual hacen uso muchas familias?

Por momentos se podría decir que hay detrás de la discusión una concepción de familia que juzga a la misma y la pone en un lugar donde debe llevar a cabo determinadas tareas. Se busca volcar en la familia responsabilidades que no tenía, lo que estaría dentro de la nueva forma que han ido adquiriendo las políticas sociales, planteada en el capítulo anterior.

Se espera que la familia se haga cargo de tareas que fue delegando en las distintas instituciones, entendido como derechos que se fueron adquiriendo, de las que ahora se pretende vuelva a hacerse cargo. Se plantea esto además manejando una concepción y una imagen de familia que es el tipo de familia nuclear, que está muy arraigado en el pensamiento colectivo pero que no se condice con lo que es la realidad familiar actual. En este marco se espera que la familia vuelva a cumplir funciones que fue delegando en diferentes instituciones, depositándose en la misma tareas que ya no tenía y con la concepción de un modelo de familia detrás que a su vez ya no es real.

5.1.5. Percepción acerca de la última reforma

Mediante el análisis de los aportes al Debate se podría decir que mayoritariamente existe un apoyo a lo realizado, en materia de Educación Primaria, en la última reforma. Una reforma muy criticada y controvertida que generó grandes resistencias, especialmente desde los propios actores de la educación, pero que en el debate, desde aquéllos que participaron en el mismo, determinados aspectos son apoyados.

En cuanto a algunos temas existe una continuidad en la discusión acerca de qué es lo que se debe hacer y qué no, aspectos estos que por tanto, aún hoy se podría decir, que siguen sin resolverse.

Desde quienes participaron se pide una intervención en lo que es el vínculo entre escuela-familia-comunidad que, recordemos, es uno de los ejes de lo que fue la Reforma. Hay muchos planteos en este sentido y los mismos implican el pedido de la incorporación de equipos multidisciplinarios en las escuelas. Ambos temas, el de la incorporación de otros profesionales y el del vínculo entre la escuela y la comunidad aparecen relacionados. Esto debido al hecho de entender que hay un individuo, que pertenece al afuera y es el que trae problemas a la escuela, por temas familiares o de otra índole que no tienen que ver con lo educativo y que debe ser atendido. Esto debe realizarse además un equipo específicamente dedicado a esta tarea, ya que la maestra sería la única que se ocupa de lo educativo. Se podría decir que de aquí es la necesidad de un equipo multidisciplinario, que aporte a la relación con la comunidad y que ayude con la atención de lo problemático. Además se plantea que esto se debe dar aún más en escuelas "de contexto", donde existe un otro que es diferente y que requiere una atención especial.

Cabe recordar que desde la reforma existió una fuerte apuesta en relación al trabajo del vínculo escuela-comunidad, con la puesta en marcha de programas financiados internacionalmente, muy criticados y cuestionados, que trabajaron fundamentalmente en escuelas de Tiempo Completo. En el Debate se pide una continuidad y una mayor incorporación de profesionales que trabajen en el tema, dando cuenta por otro lado de la existencia de un acuerdo con lo realizado.

Aquí la pregunta que surge es qué papel se entiende es el que deben cumplir los equipos multidisciplinarios. Si se espera de los mismos que atiendan situaciones de emergencia y que contengan los problemas que existen en los centros educativos, relacionados además con el afuera de los mismos o si serán equipos con voz y voto en el hecho educativo en el más amplio sentido.

En los diversos aportes al Debate se cataloga como imprescindible la presencia de equipos y se dice inclusive que deben existir en todas las escuelas. Pero por otro lado aparece la idea de que el equipo sirva para complementar el trabajo del maestro y de la escuela, pero no para realizar una tarea conjunta en lo que tiene que ver con lo educativo. En lo que fueron asambleas realizadas en escuelas de contexto crítico se dice inclusive que

"Padres, docentes y alumnos ven grave la falta de Equipos multidisciplinarios integrados por sociólogos, psicólogos, pedagogos, visitantes sociales, etc., que permitan un mejor seguimiento de los alumnos con carencias, problemas de aprendizaje, etc." (Documento final CODE, 2007:17).

Se pide la presencia de un equipo para que el mismo participe en la escuela pero no en la tarea educativa, sino sacando los problemas fuera de la escuela. Sería por ejemplo en las escuelas "de contextos", donde nos encontramos con situaciones que son diferentes, fuera de "lo normal" y a las que hay que prestar atención de una forma especial y de parte de otro profesional que, se entendería, no tiene que ver directamente con lo educativo.

En otro orden de cosas, en materia de educación inicial por ejemplo, se sigue dando la existencia de un debate acerca de desde qué edad debe ser obligatoria la misma, donde se plantean diferentes posturas. Una amplia mayoría apoya lo que se está llevando a cabo y se dice que

"... la educación entre los 4 y 5 años debe llegar a todos y que el Estado debe ser garante de la implementación de la educación inicial en todas sus edades" (Documento final CODE; 2007: 13)

Esta fue una de las grandes apuestas de la reforma del '95, la extensión de la educación inicial y la obligatoriedad desde los 5 años, por tanto aquí la evaluación de lo realizado podría decirse que se ve como positiva.

Otro punto importante y que fue además muy controvertido y aun hoy lo sigue siendo son las Escuelas de Tiempo Completo.

De las mismas se dice entenderlas como un elemento fundamental del trabajo en medios carenciados y a pesar de opiniones a favor o en contra de su funcionamiento

"queda en claro una valoración especial de esta modalidad como aporte asistencial para esas zonas" (Documento final CODE; 2007: 17)

En este sentido hay un claro apoyo a la Reforma y los planteos en cuanto a esta modalidad de escuelas giran en torno a dos posturas: por un lado se dice que las mismas no deben extenderse hasta que las que existen no cuenten con lo necesario en cuanto a personal e infraestructura y por otro lado la necesidad de extender este tipo de escuelas en contextos socioeconómicos desfavorables, discusión que en cierto sentido también viene dada desde que las mismas comenzaron a implementarse. Lo que en el debate no aparece es la postura de dismantelar esta modalidad de escuelas.

Esto también se podría decir que da continuidad y apoya el tipo de políticas sociales que comienzan a implantarse a partir de los 90'.

En cuanto a las escuelas de Tiempo Completo, estamos hablando de una política de tipo focalizada y compensatoria en el sentido de que apunta a una población específica y con determinadas características y se expresa en el discurso diciendo que son un tipo de escuelas muy importantes y necesarias en medios carenciados.

En la Reforma se plantea el hallazgo, según sus evaluaciones, de una relación directa entre lo que serían situaciones de pobreza de las familias y el bajo rendimiento escolar de los niños. Por lo tanto se instrumentan una serie de programas para trabajar en este sentido, en el de compensar las carencias con que vienen los niños desde los hogares, para poder acceder a una educación en igualdad de condiciones. Uno de los objetivos de la Reforma, se dice, es la consolidación de la equidad social. Dentro de las medidas implementadas están las escuelas de Tiempo Completo, como una política focalizada en una población específica. El hecho de la no existencia de un planteo de desmantelamiento de las misma, ni un cuestionamiento de la concepción existente detrás de este tipo de escuelas, da cuenta de una continuidad y un apoyo a un tipo de programa que sigue la lógica de lo que son las actuales políticas de atención de lo social, con todo lo que esto implica, como se expuso en el capítulo anterior. Inclusive se sigue diciendo que

"...las diferencias culturales atentan contra la población con más escasos recursos. Dichas diferencias sumadas a las desigualdades económicas hacen que los niños y los adolescentes fracasen en el sistema educativo y siempre tienen menos posibilidades y muchas desventajas" (Documento final CODE, 2007:16).

No existe en el Debate un cuestionamiento ni un análisis de lo que hay detrás de lo que se está haciendo y las consecuencias a nivel de la sociedad que esto puede tener, como es la mayor exclusión por ejemplo. Estamos hablando de escuelas que se localizan en zonas que están excluidas, con contextos de pobreza y marginación social, ya que no existen escuelas de este tipo en otras zonas. Para que el niño pueda acceder a una escuela de tiempo completo debe acreditarse el estar viviendo determinada situación de carencia en distintos sentidos y el concurrir a la misma podría estar reproduciendo la exclusión. La idea de escuela integradora desaparece en este contexto, donde los niños viven en situaciones similares y no existe la posibilidad de un intercambio con niños pertenecientes a otros contextos.

Por otro lado en este mismo sentido en el debate existen posturas donde se propone adecuar el currículo a las características del contexto y los intereses de los distintos niños.

Esto último es discutido hace mucho, ya que la diferencia en los programas podría significar estar discriminando y tener un trato diferente con escuelas situadas en determinadas zonas. Se dice que los niños deben aprender lo mismo y eso hace que todos tengan las mismas posibilidades.

Aquí está puesta en cuestión la igualdad de los niños, planteando que el tipo de programas o el tipo de educación se adecue al contexto, lo que estaría significando una discriminación de los niños por tipo de escuela.

No se trata aquí de ignorar el hecho de que lo que no debería buscarse es una homogenización de la población escolar, pero sí el ser tratados en situación de igualdad. En este sentido Dussel (2004) habla de que debe repensarse el sentido de igualdad homogénea en que se entiende la educación, donde durante años lo que se buscaba en la escuela era la producción de sujetos homogéneos e integrados, empezando a entender e incorporar

"formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales" (Dussel, 2004:19).

La autora plantea que a la vez que se piensa en los efectos que las desigualdades sociales tienen en el aprendizaje,

"...hay que reflexionar sobre la construcción propiamente escolar, pedagógica, de la desigualdad. La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas exclusoras."

"La construcción del fracaso escolar y la discriminación por la nacionalidad, la discapacidad o el origen social son las maneras más conocidas en que esta desigualdad escolar se produce" (Dussel, 2004:11)

El tratar a un grupo de forma diferente por su condición social estaría reproduciendo la propia exclusión que ya viven por encontrarse en esta situación.

En cierto sentido esto es lo que se plantea mediante la focalización, que ante la pertenencia a un grupo con determinadas características el tipo de política que se aplique sea diferente y especial para ellos. Esto además también podría estar contribuyendo a la exclusión de determinadas poblaciones, que tendrían una educación especial por pertenecer a determinada zona que ya se encuentra excluida. También cabe preguntarse que tipo de educación se buscaría implantar allí. Se habla de programas especiales para esas zonas pero ¿qué contenido tendrían?. ¿Sería por

ejemplo el aprendizaje de oficios, que es lo que se maneja habitualmente como una posibilidad?

Es un tema muy complejo y delicado, el cual necesitaría un debate profundo y exclusivo y ante el que debe tenerse mucho cuidado en lo que se decida.

5.1.6. La escuela y su rol asistencial

Otro tema recurrente en el debate y que es central en lo que tiene que ver con el rol de la escuela en la actualidad, es el papel asistencial que la misma está desempeñando.

En muchos casos se dice que la escuela al estar asumiendo otras tareas, como la alimentación y el asistencialismo, compromete su función pedagógica que es la que debe cumplir. Y esta es una discusión recurrente donde se maneja el argumento de que el papel de la escuela se está viendo desdibujado al tener que asumir tareas que no le pertenecen, pero que está teniendo que abarcar, comprometiéndolo su rol que es el de educar.

En las asambleas realizadas en zonas de contexto crítico

"se señala la importancia de que la escuela aporte servicios de apoyo compensatorios y asistenciales, para paliar carencias del medio y lograr un mejor rendimiento educativo de la institución" (Documento final CODE, 2007:16)

Se puede decir mediante este discurso que el mismo en cierto sentido está reafirmando lo expuesto anteriormente, dando cuenta del papel que fue tomando la escuela, cubriendo necesidades que si bien es preciso abordar cabría cuestionarse si le corresponde hacerlo.

En cuanto al papel que se entiende debe cumplir la escuela desde el punto de vista asistencial, aparecen dos posturas. Por un lado están quienes entienden se debe fomentar y profundizar el rol asistencial de la escuela. Por ejemplo desde la representación departamental de un partido político se propone la entrega de canastas para familias de niños que tengan retrasos graves y moderados de talla y peso. Por otro lado esta la postura que dice que debe eliminarse el asistencialismo de parte de la escuela, donde algunos docentes del interior plantean esto y dicen que si se debe reforzar la alimentación esto debe hacerse desde otro lugar y no desde la escuela.

Aquí es importante diferenciar ambos conceptos, ya que cuando hablamos de asistencialismo se hace referencia al hecho de que la persona estaría recibiendo una dádiva, implica la desaparición de lo que son los derechos y la persona ante una carencia recibe una ayuda de la cual además debe sentirse agradecido. La asistencia implica que ante la carencia en la posibilidad de la satisfacción de un derecho fundamental, la persona se ve compensada para conseguirlo, y es su derecho.

Se critica el asistencialismo, pero ¿no estará esto formando tal vez parte de un discurso que se ha dado por no tenerse los recursos para realizar determinadas tareas? Porque no es lo mismo asistencialismo que la asistencia en casos necesarios, pero el dar de comer a una cantidad de niños para la que los comedores no están preparados por ejemplo, sí es asistencialismo. También hay una idea detrás de la postura que está en contra de asistir, donde se entiende que la gente se va a aprovechar y aunque tenga los medios para acceder a cubrir sus necesidades sacará provecho de lo que pueda obtener de las instituciones. Se podría interpretar la crítica al asistencialismo como forma de sacarse responsabilidad, pero sin soluciones de fondo a situaciones que realmente requieran atención.

Por otro lado, si bien es cierto que son muchas y muy grandes las necesidades que en algunas zonas se viven, también lo es el hecho de que ciertas escuelas y sus maestros se han visto sobrecargados con tareas que no les corresponde hacer y que ante la falta de alternativas debieron asumir. Cabe preguntarse ¿Qué ha pasado en estas escuelas con la calidad de la educación? ¿Pueden cumplir realmente aquí su tarea, que es la de enseñar, maestros que se han visto abocados a otras tareas y cubriendo otras necesidades que no son las que realmente les corresponderían? También habría que preguntarse quién haría esto si no lo llevara a cabo la escuela. Pero en el Debate no existe un cuestionamiento en el sentido de qué es lo que está pasando aquí con la educación, si se aprende lo mismo en todas las escuelas y sólo se queda en si la escuela debe asistir o no a los niños.

Es un problema mucho mas serio y profundo que es poder pensar, ante una realidad que dice que las escuelas están haciendo asistencia, qué es lo que se puede hacer en cuanto a esto. Pensando también en qué es lo que pasa con la calidad de la educación en estas condiciones y de las situaciones por las que atraviesan esos maestros y el tipo de educación que reciben los niños.

5.1.7. La figura del maestro

Lo expuesto anteriormente, se relaciona con un aspecto muy importante que es el de la labor docente y cómo la misma se ha visto desdibujada, contribuyendo en parte para esto el rol asistencialista que ha tomado la escuela, donde en muchos casos la enseñanza ha pasado a un segundo plano. Los maestros han tenido que asumir tareas que no les corresponden y en condiciones además, que no son las más favorables. Por ejemplo, como se planteó anteriormente, el verse obligados a la atención de comedores superpoblados y que no cuentan con personal dedicado a esta tarea.

En pocos casos se atribuye la baja calidad que se entiende esta teniendo la educación a la propia función de los maestros.

Lo que importa destacar es cómo ha cambiado la figura del maestro, en cuanto a lo que significaba la misma tiempo atrás, donde ésta implicaba respeto, admiración y autoridad y actualmente se ha visto deteriorada.

Se marca como importante el fortalecimiento del vínculo entre docente-alumno-familia, en el que debe promoverse en todos los casos una relación de respeto protegiendo además al docente de agresiones, lo que antes era impensable.

El maestro era quien poseía el saber y la autoridad dentro de la escuela y eso lo hacía estar en una posición de jerarquía con respecto al niño que era imposible traspasar. Actualmente esta relación se ha visto deteriorada y el propio relacionamiento dentro de la institución, descrito anteriormente en el trabajo, ha hecho que la figura del maestro perdiera el estatus que poseía.

Contribuyen también a este deterioro de la función, los bajos salarios que perciben los maestros. Es algo que aparece reiteradamente en el documento, el reclamo por una mejora en este sentido.

Los maestros dicen sentirse presionados, por un lado, por la inspección que les exige determinadas tareas, lo que les implica además más horario de trabajo, por otro lado, por los padres que esperan se cumplan determinados objetivos con los niños.

Se pide que el salario esté acorde con las tareas que realiza y la carga horaria que tiene, ya que debe trabajar muchas horas, más las horas que debe dedicar en su casa, lo que también va en desmedro de la calidad de su labor.

En este contexto, se reclama por parte de la sociedad la especialización docente, especialmente en lo que tiene que ver con educación inicial y un mayor control por parte de las autoridades de la educación, en este sentido. Pero ¿no es difícil pensar en

que los docentes puedan especializarse y profundizar en su formación, como se pide en el Debate, cuando deben trabajar muchas horas por los bajos salarios que perciben, los cuales igual siguen siendo bajos?

También, desde los docentes se exige un apoyo a su labor, poder coordinar entre compañeros de centro, contar con la presencia en cada escuela de otros profesionales que aporten a su tarea y apoyen la misma, superar la superpoblación para mejorar el trabajo en el aula y contar además con suficiente personal auxiliar capacitado.

Se puede entender que todo esto contribuye al deterioro de su labor, no sólo los bajos salarios sino las condiciones y las posibilidades de desarrollo profesional, de poder estudiar y construir conocimiento en materia educativa pudiendo mejorar su tarea como profesionales.

5.1.8. Violencia

Preocupa el hecho de entenderse que la escuela se está viendo atravesada por problemas sociales de violencia de todo tipo, problemas de la familia y la comunidad que se dice deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar en la misma y buscar la manera de abordarlos y solucionarlos. Dice el documento

“Se señala que los problemas sociales, económicos, de violencia, relacionados con la familia y la comunidad penetran el sistema educativo. Se entiende que los problemas educativos son más amplios que las escuelas y que se debe tener en cuenta lo familiar, lo social, lo institucional, lo político, etc.” (Documento final CODE, 2007:16).

Aparecen muchos planteos a lo largo del documento de problemas de relacionamiento en los centros educativos, por lo que se propone la búsqueda del fortalecimiento del vínculo entre docente-alumno- familia, promoviéndose en todos los casos una relación de respeto.

En este sentido también se marca como necesaria la adecuación de la normativa para proteger al maestro de agresiones, que, plantean, vienen tanto de parte de los padres como de los alumnos, algo que además se marca como cada vez más frecuente.

Mediante estos planteos ¿no se estará dando cuenta de la existencia de una realidad propia de los centros educativos, del funcionamiento de los mismos, que no está siendo abordada y que está interfiriendo en el aprendizaje y en la posibilidad de enseñar?

Se plantea que debe darse solución a una serie de problemas que se están sucediendo en los centros, pero se deposita gran parte de esta problemática en la familia, en el afuera de la institución y no aparece un cuestionamiento acerca de lo que es el propio funcionamiento de la misma; la existencia de violencia institucional y problemas en el relacionamiento que están dentro. El tema es colocado en el afuera que invade a la institución escolar y no aparece en ningún momento un planteamiento o un cuestionamiento a la interna, en cuanto a la propia dinámica del centro y qué está sucediendo con esto. La violencia aparece depositada en el otro, que es diferente y es el violento, y no hay un cuestionamiento acerca de lo que es la propia realidad social, económica y también escolar, que hace que se vivan estas situaciones. La pregunta es si la escuela en cierto sentido no termina generando también situaciones de violencia, buscando implantar un modelo y una forma de comportamiento que es la hegemónica, la impuesta al conjunto de la sociedad. Es violencia el hecho de imponer una determinada conducta o forma de comportarse que pertenece a una forma de percibir la sociedad y el funcionamiento de la misma y que puede oponerse a la del niño. En relación a esto dice Bourdieu

"Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado (sistema escolar) destinadas a reproducir los habitus que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos. Para los que provienen de sectores dominantes, la educación escolar tendrá el sentido de reeducación, para los que pertenecen a los sectores dominados, será de deculturación" (Bourdieu SD)

El niño concurre a la escuela con una serie de aprendizajes que adquirió en el ámbito familiar y que comparte con los miembros de su clase social. Los niños que se encuentran en una posición social desfavorable tendrán más dificultades por no compartir determinados aprendizajes, queriendo además imponerle hábitos que son diferentes a los suyos. A esto se agrega la violencia existente en el propio sistema de evaluación de la escuela, donde mediante un sistema de calificaciones se cataloga a los niños en buenos y malos alumnos, etiquetándolos, por esto, por la conducta, por la familia a la que pertenezcan o cualquier característica que los diferencie del resto.

En el Debate no aparece un cuestionamiento a lo que sería esta violencia institucional y se deposita la responsabilidad de la situaciones de violencia concreta que se viven, violencia física o verbal por ejemplo, en los niños o sus familias, las que

pasan por muchas situaciones de “violencia simbólica” como le llama Bourdieu (2002) sintiéndose excluidos de diferentes maneras de todos los ámbitos de la vida social.

5.1.9. Condiciones materiales

Lo expuesto hasta el momento tiene estrecha relación con lo que es un eje de análisis muy importante que atraviesa el documento, sumamente recurrente en todos los aportes de los diferentes actores y que tiene que ver con las condiciones materiales en que se encuentra actualmente la educación.

Éste es además un tema que aparece a lo largo de la historia de lo que ha sido la educación en nuestro país, principalmente en los últimos años y en especial luego del deterioro que comenzó a sufrir la educación a raíz de la dictadura, donde hubo un gran recorte presupuestal, que nunca se revirtió. Estamos hablando de que la educación pública pasó del 3% del PBI en 1964, al 0.4% en 1972 y luego al 1% en 1984, a pesar de la existencia de un aumento en la demanda de los servicios (Bentura, 2003).

En el debate surgen diferentes aspectos en cuanto a este tema, tales como los edificios, los materiales, los salarios.

Para comenzar se dice que existe gran preocupación por la necesidad del mejoramiento y adecuación de los edificios, se habla de la falta de espacio en los salones, problemas en los baños, el tamaño insuficiente de los patios para los recreos, el hecho de que hace años que los locales están sin reparación, que no hay gimnasios, los techos se llueven y faltan salones. Aparece la preocupación por la necesidad de eliminar clases superpobladas, pidiendo la creación de cargos para dividir las clases. En cuanto al equipamiento se analiza la falta de equipos necesarios para la tarea educativa y el estado de deterioro, falta de conservación y de renovación de los que existen. Todo esto está dando cuenta de las condiciones en que se dictan las clases y la falta de solución a necesidades tan básicas e indispensables para el aprendizaje y que juegan en contra del mismo.

Se plantea la necesidad de la incorporación de materias y actividades complementarias para la tarea educativa como son educación física, inglés, computación entre otras, lo que exigiría la contratación de gran cantidad de docentes, que implicaría sueldos, la compra de materiales para las actividades, todo lo cual exige contar con más dinero. Tareas que por otro lado no deberían entenderse como

complementarias sino como parte de lo que es la cultura y la formación de los niños. No sólo lo curricular en la educación actual debería formar parte de la formación, sino que todas las actividades mencionadas son parte de la cultura y de lo que el niño debería adquirir y desarrollar en la escuela. Esto debería estar incluido en lo curricular lo difícil es pensar en los medios materiales para hacerlo.

Aparece un planteo histórico que es el reclamo por un presupuesto digno para la educación. Poder alcanzar todo lo que se necesita para tener centros de estudio adecuados y adquirir los materiales necesarios, además del mejoramiento de los salarios docentes.

Es importante resaltar que durante el actual período de gobierno, existió un fuerte reclamo desde los sindicatos de la educación por lo que fue el presupuesto que se asignó a la misma, que luego de un prolongado conflicto por la disconformidad existente finalmente se obtuvo un mayor porcentaje, pero que aún está lejos de lo que se reclama y de lo que además el propio gobierno dice entender es lo que realmente se necesita como mínimo para una buena educación.

Es difícil pensar un verdadero cambio en materia de educación sin contar con un presupuesto adecuado para esto. Digo esto además ante los resultados del propio Debate, cuyos aportes mayoritariamente pasan por la existencia de necesidades materiales, con la necesidad de un mayor presupuesto, ya que se relacionan con el poder alcanzar una mejora a nivel material, llámese infraestructura, sueldos, lo que se necesite y todo esto es algo que se viene exigiendo históricamente.

En este sentido igualmente hay que decir que los aportes en cuanto al contenido de la educación, los programas por ejemplo, son prácticamente inexistentes excepto desde el colectivo docente.

Por otro lado también hay que decir que lo que más aparecen son críticas y pocas son las soluciones que se aportan a los problemas por los que se ve atravesada la educación. Esto da cuenta de que estamos hablando de un tema muy complejo y al que tal vez no todos sabemos desde donde aportar.

5.1.10. A la hora de evaluar la participación...

El Debate Educativo generó muchas polémicas y críticas.

Desde la opinión de los medios de comunicación y lo que se pudo recoger de la prensa, la visión general fue que la participación en el mismo fue muy baja. De hecho los propios números que figuran en el informe de la CODE dicen que en Montevideo la participación fue muy inferior al interior del país. Estamos hablando de que en Montevideo participaron 4000 personas en lo que fueron las asambleas territoriales y en el interior 16000. Además de ser muy grande la diferencia y muy baja la cantidad de personas que participaron en general, el número de personas que participaron en la capital fue bajísimo. Ante una convocatoria tan masiva y la difusión de las instancias de debate mediante los más variados medios de comunicación, la expectativa de participación era mucho mayor, según plantea la propia CODE.

En el informe final de la CODE, si bien a grandes rasgos se evalúa como positiva la instancia de debate en cuanto a la participación en el mismo y se destaca la experiencia realizada, se dice que igualmente las valoraciones son controversiales ya que la expectativa era que la participación fuera mayor.

Se plantea en el informe el hecho de que si bien la cantidad de los participantes no fue tan alta, sí lo fue la variedad de posturas que del debate surgieron. Se dice que hubo

“una diversidad de reflexiones y propuestas sobre la educación y responden a todos los puntos propuestos” (Documento final CODE, 2007:327)

contando con una información muy rica y variada.

Por otro lado se dice que

“también es cierto que el nivel de participación real se vio afectado, entre otras razones, por la existencia de condiciones en la sociedad contemporánea que conducen a la formación de sujetos pasivos más que de sujetos comprometidos dispuestos a intervenir en los problemas de entorno social y político” (Documento final CODE, 2007:331).

Esto querría decir, a mi entender, que la baja participación en parte se debería a una actitud de la población que se siente reacia a participar y por eso no formó parte de esto. Pero la pregunta es ¿no será que la población no encontró el sentido de participar en la formulación de algo para lo cual no se sintió con la capacidad de aportar? ¿No sería mas importante poder participar en el control de que se lleve a cabo lo que efectivamente se haya planteado hacer, pero que el planteo lo haga el gobierno con el aporte de aquellos que realmente manejen el tema y entiendan cuál sería la mejor manera de abordarlo?

La CODE publicó también la opinión de las Comisiones Departamentales y Zonales. Planteando una Comisión Departamental Zonal en su evaluación que

“la gente que participó era gente proveniente de organizaciones, e instituciones, gente con trayectoria en la militancia, y que todos estaban vinculados de alguna manera a la educación formal o no formal” (Documento final CODE, 2007:337).

Todo lo expuesto me lleva a cuestionarme acerca del verdadero cometido de lo que fue el debate educativo y el sentido del mismo.

Estamos hablando de un debate en el cual la participación fue muy baja y que se llega a culpabilizar a la población diciendo que hubo desinterés en formar parte del mismo. Cabe preguntarse si esto no forma parte de la propia lógica que han tomado las políticas sociales, donde mediante un discurso de participación, que se dice, hace al involucramiento por parte de la ciudadanía en lo que es la definición de las propias políticas, lo que se busca es dar una imagen de que eso es lo que se pretende, pero luego termina siendo sólo un discurso. Además se podría decir que se termina dando cabida en la participación en instancias donde la población no entiende que realmente pueda aportar, ni tampoco percibe que tenga verdadera capacidad de incidir.

Se ve aquí además lo planteado por los autores manejados anteriormente en el trabajo, donde se dice que aquella parte de la población que se encuentra en situación de exclusión no participará en el ejercicio propuesto, y de hecho, según los datos recogidos, no lo hicieron, pero tampoco lo hizo gran parte de la población que no se encuentra en esta situación. Desde el propio documento se dice que lo hicieron mayoritariamente grupos relacionados al quehacer educativo, grupos organizados que plantearon sus intereses particulares y por tener mayor participación también tuvieron más peso y son además los que están relacionados al tema.

El hecho de no participar ¿tendrá que ver con un desinterés por la temática o con el hecho de que la ciudadanía no se sentía capacitada o no le encontró el sentido para hacerlo?. Hay que recordar que desde el propio gobierno no existió una propuesta para aportar al debate, en una temática como lo es la educación, que es muy importante pero también muy compleja y difícil de abordar. La pregunta es: ¿no se estará delegando responsabilidad en la población ante un tema muy complejo y que tal vez genera dificultades a la hora de abordarlo?, ¿No se estarán extendiendo los tiempos de una temática de difícil solución y que implica cuestiones que se vienen discutiendo desde hace ya gran cantidad de años?.

Lo cierto es que el tema estuvo en le tapete durante todo el año 2006, generando muchas interrogantes. Las mismas cuestionan no sólo acerca del propio cometido del Debate, la pertinencia de que toda la sociedad participara y opinara, cómo eso se relacionará con lo técnico y pedagógico, sino también acerca del propio futuro de lo que del Debate surgiera, la verdadera utilidad de esto y en qué consistirá la nueva Ley de educación.

6. La escuela pública ¿un camino hacia la igualdad?

Para finalizar, es importante plantear un tema que está atravesando todo el trabajo, y es manejar una concepción de la educación como igualadora de los individuos.

Desde la adopción por parte del Estado de un papel protagónico en cuanto a impartir la educación, con la implantación de la escuela pública, se pudo entender que se abrió la posibilidad de un acceso igual a la misma por parte de todos.

Se plantea la igualdad en la posibilidad de acceder, pero no en las condiciones en que se pueda aprender, que eso luego dependerá, se dice, de las capacidades de cada uno, lo que hará también que pueda cambiar la situación en la que se ingresó a la escuela.

En nuestro país, en concordancia con lo que sucedía principalmente en Europa, en relación al pensamiento y la concepción que Durkheim maneja acerca de la educación, la escuela vareliana, mediante los principios de igualdad y obligatoriedad, está dando cuenta de esto. Se plantea una universalización de la escuela pública, con las mismas posibilidades de acceso y en las mismas condiciones, sin importar la clase social a la que se pertenezca e inclusive proponiendo el enriquecimiento que genera el intercambio entre niños procedentes de diferentes posiciones económicas.

Hasta la década del 50', de hecho se da una explosión en la matrícula y un acceso masivo a la escuela, en la que además existía dicho intercambio entre clases sociales. Siempre detrás encontramos esta idea de la posibilidad que se da a todos en la igualdad para acceder a la escuela como derecho y obligación.

Este discurso de igualdad en las posibilidades de acceso se ha dado históricamente y se mantiene hasta nuestros días y además se recalca el mismo desde los sucesivos gobiernos y en los cambios que se fueron dando en la política educativa.

En la actualidad y con lo que se desprende del Debate, es pertinente preguntarse si esta igualdad existe. La escuela pública, laica, gratuita y obligatoria, sigue albergando a todos los niños y es un derecho que los mismos puedan acceder a la educación, pero la pregunta es ¿se accede al mismo tipo de escuela o hay diferentes escuelas? ¿Permite la educación, en una sociedad que se encuentra fragmentada, un acceso en condiciones de igualdad? ¿No será que el tipo de educación que se adquiera tiene relación con el lugar que se ocupe en la sociedad y las condiciones materiales en que se vive?

En el discurso se sigue manteniendo la idea de una educación igual para todos y en las mismas condiciones de acceso, que dará además las herramientas para tener las mismas posibilidades posteriores. Por tanto se plantea una idea de posibilidades de igualdad a la que se llegaría mediante una buena educación a la que la sociedad debe aspirar. Pero me pregunto ¿no existe una realidad que dice que no solo no se alcanzarán condiciones iguales mediante la educación, sino que directamente no se llega siquiera a obtener la misma educación?. ¿No se está planteando un discurso de igualdad que está muy alejado de la realidad?.

En el Debate se plantea un fuerte reclamo en cuanto a las condiciones materiales en que se encuentra la educación, y la necesidad de acciones en este sentido, ¿alcánza con un mayor presupuesto para la educación?. ¿No será que existe un deterioro y una fragmentación a nivel de toda la sociedad, que está haciendo que la educación, para aquellos que pueden, se esté adquiriendo en el mercado, transformando a la escuela pública en una escuela para pobres?. Me pregunto ¿se arregla esto con un mayor presupuesto y mejores condiciones materiales?.

Tenemos una escuela pública que aún hoy mantiene una estructura y un cometido que es igual a lo que era el de la propia escuela Vareliana, con un discurso de búsqueda de homogeneidad y de una escuela igualadora, pero que luego actualmente choca con la realidad. Esa escuela vareliana era igualadora para determinado tipo de sociedad y con un modelo de país, donde se buscaba disciplinar a los individuos y formar obreros que trabajaran. En la actualidad estamos frente a otro modelo de sociedad, con una gran exclusión, individuos que están por fuera y donde debe cuestionarse acerca de la educación que se está impartiendo y si efectivamente puede llegar a todos y si se quiere que llegue a todos.

De todas maneras se podría decir que se rescata como importante poder mantener un discurso y no perder de vista a lo que se aspira llegar, si realmente se aspira llegar a esto. Pero debería hacerse pudiendo buscar el verdadero camino y con un cuestionamiento real de lo existente.

Bibliografía

Baraibar X. "Las paradojas de la focalización" en Revista Servicio Social y sociedad. Brasil.2003

Baraibar X. "Acerca de la relevancia del estudio de las políticas sociales para el trabajo social" en Revista Trabajo Social Nº 25. Uruguay. 2002

Barrán, José Pedro."Historia de la Sensibilidad en el Uruguay". Tomo 1: La cultura "bárbara" (1800 – 1860). Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay. 1990

Barrán, José Pedro. "Historia de la Sensibilidad en el Uruguay". Tomo 2: El disciplinamiento (1860 – 1920). Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay. 1990

Bentura, Juan Pablo: "Segregación territorial. El fenómeno de los asentamientos en Montevideo". En: los debates actuales en Trabajo Social y su impacto a nivel regional. Dpto T.S. F.C.S. C.S.I.C. UdeLAR. Montevideo. 2003.

Pierre, Bourdieu "Los tres estados del capital cultural*" Texto en PDF, extracto.* Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.

<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Pierre, Bourdieu "Estrategias de reproducción y modos de dominación" PDF, Colección de Pedagogía Universitaria, Nº 37 -38, enero-junio, julio-diciembre, 2002
http://www.uv.mx/iie/coleccion/N_3738/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf

Pierre, Bourdieu. "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social". Ed. Siglo Veintiuno Editores. Argentina, 2003 (Primera edición, Siglo XXI Editores S.A., 1997)

Bralich, Jorge. "Breve historia de la educación en el Uruguay" CIEP/ Nuevo Mundo. Uruguay. 1987

Caetano, Gerardo; Rilla, José. "Historia Contemporánea del Uruguay". De la Colonia al Mercosur. Colección Claeh / Editorial Fin de Siglo. Uruguay. 2001.

De Martino, Mónica. "Políticas sociales y familia. Estado de bienestar y neo-liberalismo familiarista". Revista Fronteras N° 4, DTS. Uruguay. 2001

Dussel, Inés. "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas." FLACSO, Argentina, 2004

Filgueira, Carlos; Léméz Rodolfo. "Educación en la transición a la democracia: casos de Argentina, Brasil y Uruguay" Cap. "IV El caso uruguayo". UNESCO/ OREALC. Chile. 1989.

Filgueira, C.; Martínez Larrechea, E.. "Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay" Cap. 3 "La Reforma Educativa en Uruguay: desafíos y tendencias." BID;MEC;GAUS, Uruguay. 2004

Filgueira, Fernando; Lijtenstein, Sergio. "La izquierda y las políticas sociales: desafíos y encrucijadas" en "¿Y ahora?: el primer ciclo de gobierno de izquierda en Uruguay". Ediciones de la Banda Oriental. Uruguay. 2006

Filgueira, Fernando, Coord. "Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004". ANEP, CODICEN. Uruguay. 2005

Filgueira F. "El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina. Eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada", en Roberto B. "Ciudadanía y Políticas Sociales latinoamericanas". Costa Rica. Ed. FLACSO-FSRC. 1998

Grassi, Estela. "Neoliberalismo conservador y Estado asistencialista. Reflexiones críticas sobre los alcances y resolución de la crisis" Revista Serviço Social e Sociedad Vol XV N° 44 Ed Cortez. Brasil. 1994

Hobsbawm, Eric. "La Era del Capital". Grupo Editorial Planeta. Argentina. 2003

Hobsbawm, Eric. "La era del Imperio". Grijalbo. Argentina. 1997

Laurell, A. "Avanzar al pasado: la política social del neoliberalismo" en Borgiani E. - Montañó C. (compiladores) "La Política Social hoy". Ed. Cortez. Brasil. 2000.

Midaglia, Carmen. "Alternativas de protección a la infancia carente. La peculiar convivencia de lo público y privado en el Uruguay". CLACSO. Argentina. 2000

Midaglia, Carmen. "Reforma del Estado en el campo social: elementos para una discusión". Revista Fronteras Nº 2, DTS. Uruguay. 1997

Mioto, Regina. "Novas propostas e velhos principios: Subsídios para a discussão da assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sócio-familiar." Revista Fronteras Nº 4, DTS. Uruguay. 2001

Ortega, Félix, "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana", en "Marxismo y sociología de la educación", España, Akal, 1986.

Rodríguez E.; Rampini ML; Tornaría C.; Mazzei A. "El proceso educativo Uruguayo" Dos enfoques: "Del modelo democrático al intento autoritario" y "Apogeo y crisis de la educación uruguaya". FCU. Uruguay. 1984

Varela, Julia, "Teoría y práctica en las instituciones escolares", en "Marxismo y sociología de la educación", España, Akal, 1986.

Fuentes documentales

Documento Informe Final CODE www.debateeducativo.edu.uy

Documento Informe al Congreso: Aportes de Asambleas Territoriales y Documentales
www.debateeducativo.edu.uy

Documento Congreso Nacional de Educación www.debateeducativo.edu.uy

Ley de Educación 15.739, año 1985. www.presidencia.gub.uy